

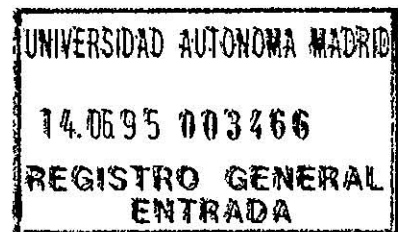
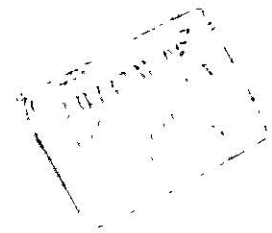
SC
FE
113

TBC 61.423

7/272

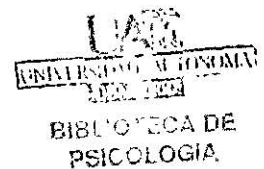
LA COMPRENSIÓN DE LA CAUSALIDAD HISTÓRICA

TESIS DOCTORAL
de
LILIANA JACOTT JIMÉNEZ



R.ψ.-20255

Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid.
Junio, 1995.



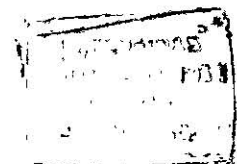
TBC 61.423
T/272

LA COMPRENSIÓN DE LA CAUSALIDAD HISTÓRICA

TESIS DOCTORAL
de
LILIANA JACOTT JIMÉNEZ

Dirigida por:

Dr. MARIO CARRETERO RODRÍGUEZ



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid.
Junio, 1995.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1.- El problema de la explicación en historia.....	5
1.1.- La explicación en historia y en las ciencias naturales.....	5
1.2.- Explicación y comprensión narrativa.....	7
1.2.1.- Análisis causal y explicación por razones.....	7
1.2.2.- La frase narrativa.....	10
1.2.3.- Seguir una historia.....	12
1.2.4.- La narrativa como instrumento cognitivo.....	15
1.2.5.- Explicación por coligación.....	17
1.2.6.- Cómo se escribe la historia	20
1.2.7.- Narrativa y representación histórica.....	22
1.2.8.- La historia como discurso narrativo.....	24
1.3.- Explicaciones intencionales.....	26
1.4.- Historia estructural e historia narrativa	28
2.- Investigaciones evolutivas y cognitivas sobre explicación y causalidad histórica.....	32
2.1.- Investigaciones pioneras sobre comprensión y explicación en historia: un enfoque piagetiano.....	33
2.1.1.- Del pensamiento descriptivo al explicativo.....	33
2.1.2.- El desarrollo del pensamiento formal.....	35
2.1.3.- Investigaciones sobre el pensamiento causal.....	38
2.1.4.- Críticas al enfoque piagetiano	40
2.1.5.- Niveles de comprensión de la explicación histórica.....	46
2.1.6.- Explicación por empatía.....	42
2.2 Investigaciones cognitivas sobre explicación y comprensión de la causalidad en historia.....	47
2.2.1.- Explicaciones causales en historia: un análisis cognitivo.....	49
2.2.2.- Explicaciones causales de expertos y novatos.....	52
2.2.3.- Explicaciones personalistas en historia.....	55
2.2.4.- Teoría de la mente y explicaciones causales.....	59

3.- La representación de contenidos históricos y su enseñanza.....	62
3.1.- Contenidos históricos y su enseñanza en distintos países.....	62
3.1.1.- ¿Una historia universal o muchas historias sobre el pasado?.....	62
3.1.2.- La historia vista desde Europa.....	64
3.1.3.- Una historia invertida.....	65
3.2.- Cambios en los objetivos y contenidos históricos:	
el caso de Alemania del Este y Estonia (1986-1991).....	67
3.2.1.- Identidad colectiva y enseñanza de la historia oficial soviética.....	67
3.2.2.- Contenidos históricos de la educación soviética.....	69
3.2.3.- Programas escolares: un lenguaje «orwelliano».....	71
3.2.4.- Críticas a la educación oficial.....	72
3.2.5.- Cambios en los objetivos y contenidos históricos.....	73
3.3.- Enseñanza de la historia y libros de texto.	76
3.3.1.- Identidad nacional y enseñanza de la historia.....	76
3.3.2.- Una educación patriótica.....	78
3.3.3.- Una historia de grandes hombres y grandes batallas.....	80
3.4.- Representación narrativa de los contenidos históricos y escolares.	82
3.4.1.- Narrativas oficiales sobre los orígenes de Estados Unidos.....	83
3.4.2.- Enfoques oficiales y no oficiales: el caso de Estonia.	87
3.4.3.- Narrativas oficiales y no oficiales: el caso de la Revolución rusa.....	91
3.4.4.- Historias familiares e historias escolares en un contexto multicultural.....	94
4.- Un estudio empírico sobre la explicación histórica de la toma de Granada y el descubrimiento de América.....	98
4.1.- Objetivos.....	98
4.2.- Método.....	99
4.2.1.- Sujetos.....	99
4.2.2.- Procedimiento.....	100
4.2.3.- Materiales empleados.....	102

RESULTADOS

4.4.- Número de causas «espontáneas» y «sugeridas».....	104
4.4.1.- Granada.....	104
4.4.2.- América.....	105
4.4.3.- Comparación entre ambos eventos.....	107
4.5.- Análisis de las causas.....	109
4.5.1.- Granada: causas espontáneas.....	110
4.5.2.- Granada: causas sugeridas.....	112
4.5.3.- América: causas espontáneas.....	114
4.5.4.- América: causas sugeridas.....	116
4.6.- Valoración de las causas.....	117
4.6.1.- Granada.....	117
4.6.2.- América.....	120
4.7.- Tarjetas.....	123
4.7.1.- Granada.....	123
4.7.2.- América.....	126
4.7.3.- Tarjetas personalistas	128
4.7.4.- Tarjetas estructurales	130
4.7.5.- Tarjetas personalistas y políticas (Granada).....	133
4.8.- Representación de las principales causas generadas por los alumnos en sus explicaciones históricas.....	136
4.8.1.- Granada.....	137
4.8.2.- América.....	151
5.- Análisis de las narrativas sobre la «Reconquista», la toma de Granada y el descubrimiento de América.....	162
5.1.- Narrativas sobre la «Reconquista» y toma de Granada.....	164

5.1.1.- Una historia épica.....	165
5.1.2.- Agentes históricos.....	171
5.1.3.- ¿Era una Reconquista?.....	178
* Enfoque tradicional.....	178
* Crítica al enfoque tradicional.....	180
* Ni conquista ni reconquista.....	188
5.2.- Narrativas sobre el «descubrimiento» de América.....	191
5.2.1.- Una historia de aventuras.....	191
5.2.2.- Un escenario más amplio.....	198
5.3.- Valoración sobre las consecuencias de ambos eventos.....	210
5.3.1.- ¿Había derecho?.....	210
* Valoración positiva.....	211
* Valoración negativa.....	213
* Contextualización histórica.....	216
5.3.2.- Diferencias y semejanzas.....	220
CONCLUSIONES.....	227
Anexo 1: Cuestionario.....	237
Anexo 2: Hoja respuesta causas.....	242
Anexo 3: Hoja respuesta Tarjetas.....	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247

Agradecimientos.



Lo más difícil de una tesis quizá sea acabarla. Después de todo este tiempo interminable, se descubre que en parte fueron los amigos y amigas los que con sus ánimos y afecto me dieron el valor para poner punto final. En este largo proceso me he encontrado con personas como Pilar Soto. Sin sus sabios consejos no habría sabido por dónde empezar. A Mario Carretero, le agradezco su confianza y apoyo incondicional para que esta tesis viera la luz. Mi más sincero agradecimiento a Asunción López-Manjón, compañera y amiga, que siempre ha estado dispuesta a leer y discutir este trabajo, dándome ánimos cuando más los necesitaba. No puedo olvidar en este momento a Maribel Barriopedro que con su ayuda me evitó una buena parte de los análisis estadísticos. A Alejandra Navarro y Rina Romero les agradezco su cariño en los momentos más decisivos. A Javier, por su comprensión y amor. Y por último, a mi madre, que tanto ha querido leer esta tesis cuando aún no existía.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la comprensión de la historia ha sido un tema poco abordado en la investigación psicológica, tanto desde una perspectiva evolutiva como cognitiva. Hasta hace algunos años, la mayoría de los trabajos realizados en este ámbito eran más bien de tipo educativo y estaban más interesados en cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia que en analizar la representación de contenidos históricos. Sin embargo, puede decirse que recientemente ha empezado a surgir un renovado interés por estudiar los problemas que plantea la comprensión histórica a los sujetos.

Esta tesis se sitúa dentro de este nuevo resurgimiento y tiene como objetivo central el estudio de la comprensión de la causalidad histórica. Nuestro punto de partida ha sido epistemológico y cognitivo. El primero de ellos nos parece fundamental para poder abordar con mayor profundidad el estudio de la comprensión y explicación en historia. Creemos que sólo en la medida en que se tome cuenta la propia estructura y características de las explicaciones en este campo de conocimiento se podrá llegar a tener un mayor acercamiento al estudio de la representación de la causalidad histórica. Por otra parte, esta investigación se enmarca en la línea de investigación sobre desarrollo cognitivo y comprensión de la historia realizada en los últimos años por el equipo de investigación dirigido por Mario Carretero en la Universidad Autónoma de Madrid.

En este trabajo hemos estudiado la explicación y representación narrativa que tienen los adolescentes y adultos con distinto nivel de conocimiento específico sobre dos eventos muy importantes dentro de la historia política de España: la toma de Granada y el descubrimiento de América. El interés de este estudio radica en que nos permite recoger aspectos esenciales de las representaciones históricas de los sujetos, que parecen constituir parte del núcleo conceptual sobre el que se configura la idea de la formación del Estado español.

El primer capítulo está dedicado a los principales planteamientos epistemológicos surgidos en las últimas décadas en torno al controvertido tema de la explicación en historia.

En primer lugar, comentaremos brevemente la posición hempeliana sobre la unidad de la ciencia y, por tanto, al modelo único de explicación de las ciencias naturales y la historia. Esto nos servirá como punto de partida para posteriormente plantear cómo el rechazo a este modelo ideal de explicación abre el campo a otros modelos de explicación en historia. Tal rechazo ha conducido, por una parte, hacia la recuperación de la narrativa dentro de la explicación histórica; y por otra, ha logrado subrayar la importancia que pueden tener otros tipos de explicación en historia, como es el caso de la explicación intencional, defendida por autores como von Wright o el de la explicación por «coligación», formulada por Walsh. Al mismo tiempo, pasaremos a revisar de qué manera algunos de los planteamientos básicos de la escuela francesa de los *Annales* han contribuido, al igual que la epistemología neopositivista, a negar el carácter narrativo de la historia. Finalmente, comentaremos algunos de los planteamientos más recientes e interesantes relacionados con el tema de la representación histórica y la narrativa.

En el segundo capítulo comentaremos algunas investigaciones realizadas en torno al desarrollo de la comprensión y explicación histórica dentro del campo de la psicología y de la educación. De momento, para situarnos, nada mejor que recordar algunos de los interrogantes que han sido planteados en dichos estudios: ¿Cómo se comprenden y explican los eventos históricos? ¿Qué tipo de explicación generan los sujetos para dar cuenta de un acontecimiento o una situación histórica particular? ¿Qué diferencias existen entre la comprensión histórica que tienen los alumnos de edades distintas y aquellos con diferentes niveles de conocimiento específico? Revisaremos algunas de las investigaciones psicológicas y educativas más relevantes realizadas dentro del ámbito de la historia como dominio específico de conocimiento. Ofreceremos al lector una revisión más amplia de aquellos estudios que han contribuido, bajo distintos enfoques teóricos, al estudio de la comprensión de la causalidad histórica. Comenzaremos con una breve mirada retrospectiva hacia las primeras investigaciones sobre comprensión y explicación histórica, realizadas bajo una perspectiva piagetiana durante las décadas de los sesenta y los setenta. Y seguiremos con algunos estudios de orientación más cognitiva surgidos alrededor de los años ochenta. Para entonces, nos habremos dado cuenta que es a partir de estos trabajos cuando se comienza a abordar con más profundidad el tema de la causalidad histórica, así como a dar una mayor importancia al papel que cumplen las explicaciones personalistas e intencionales

dentro de la historia. Por último, revisaremos algunos de los trabajos más recientes en relación a dichos temas.

El tercer capítulo está dedicado a la representación de los contenidos históricos escolares, así como a ciertos aspectos relacionados con su enseñanza. Nuestro interés ha sido doble. Por un lado, hemos pretendido examinar las cambiantes representaciones que sobre su pasado han tenido las distintas sociedades. Y por otro, la representación que sobre esta historia tienen los propios individuos. Veremos cómo desde sus orígenes la enseñanza de la historia ha sido utilizada por parte del Estado para configurar la conciencia e identidad nacional de los ciudadanos, a partir de la transmisión de un conjunto de contenidos históricos y valores de tipo ideológicos y políticos. En el primer caso, los estudios comentados se centran básicamente en el análisis de los textos y programas escolares utilizados en distintos países. Junto con ello, revisamos algunos de los escasos trabajos que se han planteado estudiar cómo son consumidas las historias «oficiales» y «no oficiales» existentes en distintas comunidades.

Bajo este marco general, los capítulos 4 y 5 están dedicados a abordar de manera empírica el estudio de la comprensión de la causalidad histórica. En ellos se analizan las explicaciones y narrativas históricas generadas por adolescentes y adultos con diferente nivel de conocimiento específico. Para ello, hemos utilizado tareas con contenidos históricos reales, que resultan muy significativas para los sujetos: la «Reconquista» y su culminación a partir de la toma de Granada, y el «descubrimiento» de América. En lo que se refiere a las explicaciones, se examinan los distintos tipos de causas producidas y la importancia que se les asigna, al mismo tiempo que se analiza si las explicaciones tienen un carácter personalista, intencional o estructural. En la otra parte, se estudian los agentes, episodios básicos y tema central en torno al cual se organizan las narrativas generadas por los alumnos. De igual manera, nos interesa saber en qué medida su representación histórica se encuentra en correspondencia, o no, con la visión histórica oficial tradicionalmente ofrecida para ambos eventos históricos.

Nuestro interés se centra en estudiar la representación que tienen los alumnos sobre estos dos eventos, en la medida en que éstos forman parte de la conciencia histórica de la

mayoría de los españoles. El estudio de la representación del pasado colectivo nos puede permitir analizar, como dice Duby (1973), «cómo los acontecimientos se hacen y se deshacen», a partir de lo que se dice sobre ellos. En este caso concreto, no analizaremos lo que dicen los documentos históricos, sino más bien las huellas que perduran de estas historias en las representaciones mentales de los sujetos. Pero sin olvidar que tanto los documentos como las representaciones históricas constituyen dos tipos de huellas que hacen posible la existencia de los acontecimientos, a partir del juego constante y casi nunca inocente entre la memoria y el olvido.

CAPITULO 1: EL PROBLEMA DE LA EXPLICACIÓN EN HISTORIA

A lo largo de muchos años, filósofos e historiadores han abordado el problema de la explicación en historia desde enfoques muy distintos. Esto ha dado lugar a un largo e intenso debate, en donde se han discutido una serie de cuestiones relevantes tales como, ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento histórico? ¿En qué medida las explicaciones en historia son distintas a las formuladas dentro de otros dominios de conocimiento? ¿Existen diversos modelos de explicación en historia? ¿Qué relación existe entre la narrativa y la historia? En este capítulo revisaremos algunas de estas cuestiones, las cuales creemos que forman parte de un renovado interés por repensar el problema de la explicación en historia en los últimos años (Burke, 1991; Megill, 1989; Ricoeur, 1983; White, 1987). Por supuesto, nuestro objetivo no es realizar una revisión exhaustiva sobre dicho problema, ni tampoco intentar dar una respuesta acabada acerca de lo que constituye una buena explicación en este campo de conocimiento. Intención que además resultaría infructuosa ya que, como sugiere Peter Burke (1991), en la actualidad se ha roto el consenso que podía haber sobre este tema -si es que alguna vez lo hubo- entre los propios historiadores. Más bien, nuestro interés se centra en situar el debate sobre la explicación en historia como un marco general que nos permita encuadrar y comprender mejor nuestro trabajo de investigación. Este marco disciplinar nos servirá como escenario para adentrarnos en el estudio de la comprensión y explicación histórica. Por otra parte, estamos convencidos de la importancia y gran utilidad que puede tener el tomar en cuenta las aportaciones de los estudios interdisciplinarios en este campo, como han sugerido otros autores dentro de la propia psicología cognitiva (Carretero y Voss, 1994; Gardner, 1991; Wertsch, 1994; Wineburg, 1994) y la historia (Seixas, 1994; Topolski, 1994). Especialmente si uno de nuestros objetivos en esta tesis es estudiar cómo se comprende la causalidad histórica por parte de adolescentes y adultos con distintos niveles de conocimiento específico.

1.1. La explicación en historia y las ciencias naturales.

El problema de la explicación en historia ha sido abordado por distintas corrientes de pensamiento, tanto epistemológicas como historiográficas. Desde una perspectiva

epistemológica, existen una serie de trabajos de corte neopositivista, cuyo interés central ha sido proponer un modelo único de explicación para la historia y las ciencias naturales. En un conocido artículo, Hempel (1942) propuso que las leyes generales tenían funciones similares en las ciencias naturales y la historia, y que por tanto, ambos tipos de ciencias debían utilizar el mismo tipo de explicación. Así, para explicar un evento o acontecimiento era necesario partir de dos premisas: a) la descripción de las condiciones particulares «C» (acontecimientos anteriores, condiciones determinantes, etc.) a partir de las cuales surge el evento «E»; y b) ciertas uniformidades expresadas a través de leyes generales «L». La explicación, en este caso, debía darse a partir de la deducción lógica de estas dos premisas y tendría la forma siguiente: «siempre que ocurren las condiciones «C₁, C₂, C₃...C_k» y las leyes «L₁, L₂, L₃...L_r», se produce un acontecimiento del tipo «E». Por tanto, en este tipo de explicación, también denominada explicación «*nomológica-deductiva*», un evento llega a ser explicado cuando puede ser formalmente deducido a partir de un conjunto de condiciones iniciales y leyes generales. La propuesta de Hempel era, por tanto, que la explicación histórica no tiene una naturaleza específica, sino que sigue el mismo esquema explicativo que podría darse para un evento físico. Como por ejemplo, cuando explota un radiador de un coche como resultado de una helada, o sobre un evento geológico como una erupción volcánica.

Una de las críticas fundamentales a este modelo ideal de explicación fue que éste se encontraba muy alejado del trabajo del historiador. Es decir, de lo que realmente hacen los historiadores cuando explican una situación histórica (Dray, 1957; Walsh, 1967; Gallie, 1964). Así, lo que se ponía en duda era si realmente los historiadores llegaban a utilizar leyes en sus explicaciones. De hecho, más adelante el mismo Hempel se planteó si este modelo explicativo podía ser aplicado dentro del campo de la historia. Hasta que finalmente llegó a admitir que muy frecuentemente las explicaciones ofrecidas por los historiadores no eran sino explicaciones incompletas o «*esbozos de explicación*». Estos esbozos o bosquejos explicativos hacen referencia a ciertas regularidades que, aunque no satisfacen el criterio de una ley verificable, no obstante, subrayan la dirección en que pueden ser descubiertas regularidades más específicas. No obstante, Hempel siguió manteniendo la idea de que dichas explicaciones debían seguir el modelo de explicación científica. Con ello, mostraba su abierto rechazo hacia los procedimientos de comprensión e interpretación utilizados por

los historiadores. Pero, al mismo tiempo, abriría una puerta hacia otros tipos de explicación en historia.

1.2. Explicación y comprensión narrativa.

El acercamiento entre la historia y la narrativa fue consecuencia de la unión de dos corrientes de pensamiento. Por un lado, la crítica al modelo nomológico condujo a un replanteamiento del problema de la explicación en historia. De otro, llevó a una revaloración de la narrativa dentro de la historia como disciplina. Sin embargo, no es sino hasta mediados de los años sesenta cuando las discusiones sobre el papel de la narrativa llegaron a ocupar un lugar central dentro del campo de la historia. En este debate, los defensores de la narrativa mantuvieron una serie de ideas y posiciones filosóficas diversas, en relación al tema de por qué un relato narrativo podía ser considerado como un tipo válido de explicación en historia. En este apartado vamos a revisar algunas de las ideas más representativas de dichos enfoques.

1.2.1. Análisis causal y explicación por razones.

Una de las críticas más importantes al modelo de Hempel fue realizada por Dray (1957; 1964). Según este autor, es posible explicar en historia sin recurrir a leyes causales generales. Las explicaciones encontradas en las obras de historia no pueden ser agrupadas dentro de un único tipo de explicación lógicamente definido, como pretende el modelo nomológico. Por el contrario, las explicaciones históricas constituyen un «conjunto lógicamente disperso». De modo que la idea de pensar en la posibilidad de un modelo único de explicación en historia carece de sentido. Para Dray, la historia constituye un discurso completamente distinto al de las ciencias naturales. Y esta diferencia responde fundamentalmente al hecho de que la historia tiene como uno de sus objetivos principales la reconstrucción de las vidas de las personas que vivieron en otros tiempos y lugares. Y esta sería una de las características distintivas de esta disciplina.

Los historiadores, cuando intentan responder a la pregunta «¿por qué ocurrió este evento?» lo hacen a partir de un análisis causal, sin recurrir a leyes generales. En este caso, seleccionan entre un conjunto de factores o elementos causales posibles aquellos que pueden ser considerados como causas del evento histórico. Para ello, tienen que llevar a cabo dos pruebas. La primera prueba es de tipo inductiva. Los historiadores se cuestionan hasta qué punto era realmente necesario un factor causal determinado para que se produjera un evento o situación histórica. O dicho en otras palabras, se trata de analizar qué habría pasado si no hubiese existido cierto factor causal, en base a los conocimientos que se tienen de la situación histórica. La segunda prueba es de tipo pragmática. Es decir, debe haber una razón para seleccionar unas causas y no otras. Esta prueba pragmática puede tomar dos formas distintas. Por una parte, los historiadores pueden tratar de determinar cuál ha sido el evento catalizador o contribuyente que dio lugar al evento o situación histórica bajo estudio. Como por ejemplo, cuando el inicio de una guerra se atribuye al asesinato de un personaje político importante. Por otra parte, pueden preguntarse qué es lo que podría haberse hecho para evitar la producción de un evento histórico determinado. Como por ejemplo, cuando la causa de una guerra se atribuye a la incapacidad política mostrada por algún hombre de Estado. No obstante, este análisis causal no es algo que esté acabado, sino que está sujeto a un proceso de continua revisión, ya que depende del enfoque de cada historiador. Por su parte, Ricoeur (1983) señala que esta prueba pragmática, se encuentra relacionada con uno de los aspectos que Collingwood definía como uno de los sentidos de la idea de causa: «aquello sobre lo que influye la acción humana» (p.220). A su vez, otros autores como von Wright (1971) y Aron (1961) sugieren que la relación entre el concepto de acción y de producción causal recupera uno de los significados más antiguos de la idea de causa. Como dice von Wright: *«es natural hablar de las causas de los fenómenos como factores que producen u ocasionan sus efectos. El modo de operar de una causa es frecuentemente comparado con la actuación de un agente al que se considera responsable de lo que ha hecho»* (p.88).

En definitiva, lo que Dray (1957) ha intentado subrayar es que una de las tareas de los historiadores consiste en valorar la importancia que tuvieron ciertos factores o elementos causales como elementos contribuyentes para una situación histórica determinada. Y que por tanto, la explicación en historia no es el resultado de la aplicación de leyes causales,

sino de juicios prácticos y evaluativos acerca de las personas y los eventos o situaciones históricas particulares. Sólo a partir de este proceso evaluativo, los historiadores defienden su explicación de otras posibles explicaciones alternativas, reagrupando dichos factores dispersos y evaluando su importancia en la producción de una situación final.

Pasemos ahora a analizar el modelo de explicación por razones, propuesto también por Dray, como otra forma posible de explicación en historia. La explicación por razones, a diferencia del análisis causal descrito anteriormente, ya no se aplica a acontecimientos o situaciones históricas de gran escala. Su campo de aplicación es más reducido: las acciones humanas ocurridas en el pasado. Explicar una acción por razones implica que el historiador tiene que reconstruir cuáles fueron las razones que hicieron que el agente actuase de una manera determinada y en función de las circunstancias. Es decir, tiene que reconstruir el contexto en que fue realizada la acción, en función de los fines y creencias del agente. Para ello, utiliza la evidencia empírica disponible como cartas, documentos, discursos, etc. La explicación por razones de una acción individual resulta ser, en palabras del propio Dray (1957): *«reconstruir el cálculo, seguido por el agente, acerca de los medios que tenía que adoptar hacia el fin que ha escogido a la luz de las circunstancias en que se encontraba»* (p. 122).

A primera vista podría pensarse que este tipo de explicación estaría en la línea del pensamiento de Dilthey, en el sentido de implicar una comprensión empática donde es necesario ponerse en la piel de los agentes para llegar a comprender sus razones. Sin embargo, Dray señala que la «explicación por razones» se encuentra más relacionada con el «razonamiento práctico», ya que se trata de establecer cuáles fueron las consideraciones prácticas que tuvo el agente para decidir hacer lo que hizo en ciertas circunstancias. En este caso, la reconstrucción se lleva a cabo en función del análisis de la evidencia empírica y no a partir de la reconstrucción imaginativa, característica de la empatía. Sin embargo, como señala Ricoeur (1983), este modelo de explicación se enfrenta al siguiente problema: ¿qué sucede cuando intentamos aplicar este modelo de explicación ya no a agentes individuales sino a entidades de carácter social? O en otras palabras ¿cómo explicar las acciones de agentes sociales, es decir, de colectividades como instituciones, naciones, movimientos sociales, etc.? ¿hasta qué punto es posible dar una explicación de las acciones

de los agentes impersonales en función de sus motivos o razones? Esta es una de las cuestiones importantes a las que se enfrenta cualquier modelo explicativo en historia. Por tanto, conviene que la tengamos en mente ya que intentaremos abordarla de manera más detallada a medida que avancemos en nuestra exposición.

Respecto a este tema, Dray sugiere que los historiadores pueden llegar a personificar ciertas entidades, como Alemania y Rusia, para elaborar posteriormente, por un procedimiento de elipsis, una explicación casi racional de sus acciones. A manera de ejemplo, este autor señala que el ataque de Alemania a Rusia en 1941 puede ser explicado haciendo referencia al *«temor que tenía Alemania de que Rusia le atacara por la espalda»*. En este caso, la explicación puede realizarse de dos maneras. Por una parte, es posible argumentar que en último término eran ciertos individuos los que atacaban en nombre de Alemania; mientras que por otra parte, pueden hacerlo a partir de una analogía que se extiende del individuo al grupo. Consideramos que la cuestión relacionada con la explicación de las acciones realizadas no sólo por agentes individuales sino también por agentes sociales, resulta de suma importancia para poder abordar con mayor profundidad el problema de la explicación en historia. Hemos visto cómo algunos modelos explicativos han dejado fuera la cuestión relativa a la explicación en términos de acciones, ya sean de individuos o de colectividades. No obstante, para otros, éste ha sido uno de los principales problemas a que se ha visto enfrentado el modelo alternativo de explicación en función de las acciones y razones de los individuos.

1.2.2. La frase narrativa

Danto (1965; 1985) aboga por una visión narrativista de la historia. Este autor analiza el uso que hacen los historiadores de una serie de frases denominadas «frases narrativas». La característica general de este tipo de frases es que si bien hacen referencia a dos acontecimientos (E_1 y E_2) separados en el tiempo, únicamente describen el primero de ellos. Por ejemplo, en la frase: *«La Guerra de los Treinta años comenzó en 1618»*, podemos observar que si bien hace referencia tanto al comienzo como al final de dicha guerra; no obstante, sólo describe cuando fue iniciada. Lo mismo sucede si analizamos la

siguiente frase: *«En 1642 nació el autor de los Principia Mathematica»*. En este caso, resulta obvio que en el año descrito no era posible pronunciar tales palabras dado que describen el nacimiento de un niño a partir de otro acontecimiento posterior, correspondiente a la publicación de la famosa obra de Newton. Ambos ejemplos nos muestran cómo un acontecimiento adquiere significación en función de acontecimientos futuros. Por ejemplo, en el segundo caso descrito, resulta muy ilustrativo cómo el segundo evento (la escritura de la obra) redescrive el primero (el nacimiento de Newton). De modo que la significación de un acontecimiento histórico sólo puede darse retrospectivamente, es decir, dentro del contexto de un relato o de una historia. Con esta idea, lo que Danto sugiere es que un mismo acontecimiento tendrá distinta significación en función del relato donde se sitúe. O dicho en otras palabras, un evento adquiere su significado en función del conjunto de eventos posteriores a los que se vincule. Los relatos, en palabras del propio Danto (1965): *«constituyen el contexto natural donde los acontecimientos adquieren una significación histórica»* (p. 45). Desde esta perspectiva, el hecho de contar una historia o un relato supone dejar fuera ciertos acontecimientos que podrían haberse incluido pero que no fueron considerados como significativos para el relato. Por tanto, la narración constituye uno de las formas básicas en que nos representamos el mundo. Y toda narración es una estructura impuesta a los acontecimientos, en la medida en que sólo algunos de ellos adquieren significación y no otros. Para ilustrar sus ideas, este autor nos sugiere que imaginemos a un «cronista ideal», que pudiera conocer todo lo que ocurre en su momento y que al mismo tiempo fuese capaz de registrarlo inmediatamente. Esto tendría la ventaja de que podríamos considerar sus escritos como una copia fiel del pasado, de «lo que realmente pasó» en el pasado. No obstante, Danto sugiere que de ninguna manera este «cronista ideal» podría reemplazar a los historiadores dada su permanente contemporaneidad con respecto a los hechos que relata. De modo que no podría utilizar las frases narrativas, características del discurso histórico.

Por otra parte, según Danto (1965), la «frase histórica» puede ser definida como una oración que establece algún hecho sobre el pasado. Así, los escritos históricos contienen un buen número de oraciones históricas, las cuales se distinguen porque emplean como sujetos gramaticales ciertos nombres propios; o bien, porque hacen referencia a una descripción determinada de individuos que realmente existieron. Aunque Danto nos advierte

que las oraciones históricas no se encuentran únicamente en los escritos históricos, resulta inconcebible pensar en un escrito histórico que no contenga este tipo de oraciones. Por otra parte, también subraya que estas frases históricas no tienen que hacer referencia exclusiva a individuos particulares, sino que pueden tener como sujetos gramaticales a «*individuos sociales*», los cuales pueden estar constituidos por un conjunto de individuos. Algunos ejemplos de individuos sociales serían los siguientes: las clases sociales (la burguesía alemana en 1618), los grupos nacionales (los bávaros), organizaciones religiosas (la Iglesia protestante), los eventos de amplia escala (la Guerra de los Treinta años), los movimientos sociales de amplia escala (la Contrarreforma). (Danto, 1966, p.266)

En general, este enfoque resulta muy revelador en la medida en que plantea la naturaleza narrativa del conocimiento histórico. Sin embargo, ¿en qué medida este análisis de la frase narrativa aborda el problema de la relación entre la comprensión narrativa y la explicación histórica? Podemos decir que para este autor, describir lo que ocurrió y explicar por qué se encuentran intrínsecamente ligados. Una narración no se limita a describir ciertos acontecimientos en función de un orden cronológico. La narración además de la descripción implica la reorganización de los acontecimientos, en donde algunos acontecimientos son incluidos y otros excluidos, a partir de un proceso que es, por supuesto, interpretativo.

1.2.3. Seguir una historia

¿Cuál es la relación que existe entre el relato de ficción y la historia? ¿Qué elementos comparten ambos tipos de discursos narrativos? Gallie (1964) defiende que existe una continuidad entre la historia, entendida como relato y la historia, desde un punto de vista disciplinar. Lo que ambos tipos de historias tienen en común es su naturaleza narrativa o interés narrativo. Pero, ¿qué es una historia? En palabras del propio Gallie (1964): «*una historia describe una secuencia de acciones y experiencias de un determinado número de personajes, reales o imaginarios. Estos personajes son representados en ciertas situaciones humanas que cambian o reaccionando al cambio de estas situaciones. A su vez, estos cambios revelan aspectos ocultos de la situación y de los personajes, y engendran una*

nueva prueba que apela al pensamiento, a la acción o a los dos. La respuesta a esta prueba lleva la historia a su conclusión». (p. 22). Por tanto, para este autor, *«la historia es una especie del género relato»* (p.66). Esto se manifiesta de dos maneras. En primer lugar, porque cuando leemos una obra de historia, nos vemos impulsados a «seguir» su narración. Nuestra capacidad narrativa nos lleva a seguir la historia desde principio a fin para poder llegar a desvelar lo que realmente ocurrió. En segundo lugar, porque el tema de estas historias tiene un interés humano, ya que tratan de las acciones de los hombres ocurridas en el pasado.

Este interés narrativo, resulta ser una característica tanto de las obras de historia como de las de ficción. Así, Gallie (1964) traza un paralelismo entre la propia historia como disciplina y las «sagas», entendidas como una sucesión de historias ligadas entre sí y ordenadas generalmente de manera cronológica, en las que sus héroes vienen a ser como los antecesores de aquellos que las escuchan. Toda historia sería básicamente como la «saga», es decir, una narración de eventos en donde el pensamiento y la acción humana tienen un papel predominante. Aunque por supuesto, la mayoría de las historias al igual que las «sagas» y antiguas epopeyas, no se centran únicamente en las acciones de individuos particulares o grupos de individuos. Tales historias se desarrollan a partir las acciones de grupos sucesivos y generaciones de individuos, dada la amplia cobertura temporal de los fenómenos tratados. Como narración, toda historia trata de «los logros o fracasos de los hombres que viven y trabajan juntos en sociedades o naciones, o en cualquier otro grupo organizado y duradero» (p.65). Por tanto, son narrativas aquellas historias que tratan sobre la unificación o desintegración de un imperio, el surgimiento o caída de una clase social, o la difusión de alguna idea religiosa o filosófica, etc. A pesar de que en ocasiones, se haya negado su carácter narrativo, como una muestra de rechazo a la visión narrativa tradicional de la historia.

Desde esta perspectiva, seguir una historia significa comprender las sucesivas acciones, pensamientos y sentimientos de los personajes que muestran una dirección particular. Esto significa que en muchas ocasiones nos vemos atraídos por seguir el desarrollo de una historia. Y respondemos a ello con ciertas expectativas referentes al resultado y culminación de estos procesos. De modo que frecuentemente apreciamos las

razones, motivos e intereses sobre los cuales depende tanto el desarrollo como la conclusión de la historia. Solamente cuando las cosas se vuelven difíciles y complicadas, menciona Gallie, es cuando de hecho ya no es posible seguir. Y es precisamente en ese momento cuando se vuelve necesaria la explicación para poder llegar a comprender realmente no sólo lo que está pasando, sino también por qué. En el caso concreto de un historiador, la necesidad de explicar surge cuando su narración de los hechos se aparta de una interpretación tradicionalmente aceptada e intenta ofrecer una versión histórica alternativa. Aunque sobre este punto, señala que el narrador o historiador hábil no recurre a explicaciones explícitas dentro de la propia narrativa. Las explicaciones deben estar entrelazadas dentro de la propia narración. Por tanto, desde un punto de vista ideal, toda historia narrativa debería ser autoexplicativa, en el sentido de que contar lo que ocurrió debería implicar a su vez la explicación acerca de por qué ocurrió de esa manera.

Por otra parte, a diferencia de las ciencias naturales, la conclusión a la que llega una historia no puede ser de ninguna manera deducida en función de leyes generales. Una historia contiene elementos de sorpresa, coincidencias, revelaciones, encuentros, así como eventos fortuitos, los cuales hacen posible que podamos mantener nuestra atención hasta el final. Todo ello, por supuesto, dentro de ciertos límites dentro de los cuales la conclusión ha de ser considerada como posible y «aceptable». La conclusión narrativa no es algo que pueda predecirse o deducirse. No existe historia, a menos que nuestra atención se mantenga en suspenso por un buen número de contingencias. Es por ello que tenemos que seguir su desarrollo. Sin embargo, la conclusión tiene que cumplir con ciertos requisitos tales como coherencia interna, así como también con ciertas condiciones de «aceptabilidad». Es decir, en cada historia contada existe un lazo de continuidad lógica, en donde el final se presenta realmente como una posibilidad que se deriva de las acciones y eventos descritos a través de la historia.

Pasemos ahora a analizar con más detalle cuál es el lugar que ocupan las explicaciones en historia dentro de este modelo narrativo, propuesto por Gallie. Como hemos señalado más arriba, este autor sostiene que la comprensión histórica se basa en nuestra capacidad para seguir una historia. Pero a su vez, una narrativa histórica puede seguirse en la medida en que incluye explicaciones, las cuales constituyen ayudas necesarias

para llegar a comprender aquello que se ha vuelto confuso y que requiere tratarse con particular atención. Desde esta posición, las explicaciones proceden y forman parte la historia narrada. Por tanto, la explicación característica de la historia debe ser preferida frente a otras posibles explicaciones, por la vía de la «aceptabilidad» de la narrativa que permite al historiador reconstruir lo ocurrido. Si la narrativa se ha vuelto consistente, plausible, y en concordancia con toda la evidencia resulta ser la mejor narrativa que se puede llegar a construir, entonces la explicación que nos ayudó a llegar a ello, resulta ser la mejor explicación disponible. Por tanto, este autor concluye que las explicaciones históricas se apoyan directamente por la evidencia histórica «fuerte», dado que el problema al que se enfrenta cualquier explicación histórica no es una cuestión que trate solamente sobre los hechos, sino que se refiere a la mejor manera de organizarlos.

1.2.4. La narrativa como instrumento cognitivo

Por su parte, Mink (1965) aborda también el problema referido a la naturaleza del conocimiento histórico. Analiza las divergencias que existen entre los filósofos que han abogado por un modelo único de explicación científica y aquellos trabajos realizados por los propios historiadores sobre su práctica profesional. Uno de sus argumentos centrales es que los historiadores utilizan otros modos de explicación distintos al modelo nomológico y que esto sucede en la medida en que el conocimiento y la comprensión histórica poseen características propias. En historia, señala Mink, la explicación puede llevarse a cabo a través de la «coligación», como propone Walsh. Para explicar un acontecimiento histórico es necesario establecer cuáles son las relaciones que éste mantiene con otros acontecimientos y situarlos dentro de su contexto histórico. Este procedimiento «coligatorio» es propio de la explicación secuencial, en donde para comprender históricamente un evento es necesario situarlo en perspectiva. Es decir, tenemos que saber cuáles fueron sus antecedentes así como sus consecuencias para poder colocarlo dentro de una secuencia narrativa. Frecuentemente, esta explicación surge como respuesta a la pregunta: «¿y entonces qué pasó?», la cual se formula con el objetivo de hacer comprensible lo que se ha contado y no únicamente por simple curiosidad, como podría pensarse. Desde esta perspectiva, la respuesta narrativa a dicha pregunta ayuda a la comprensión histórica del

relato. Sin embargo, señala Mink, esto no quiere decir que ésta sea la única explicación posible en historia. Ni tampoco que constituya una respuesta satisfactoria a una pregunta distinta: «¿por qué ocurrió...?». No obstante, en algunas ocasiones, este último tipo de explicación presupone, aunque sin llegar a reemplazar, la comprensión limitada de una explicación secuencial.

Mink plantea que la clave para un enfoque alternativo de la comprensión histórica se encuentra en la interpretación que el historiador hace de los eventos en función de su contexto. Para ello, el historiador recurre a lo que este autor denomina como «juicio sinóptico» o «acto configurante». Según este enfoque, la descripción mínima de la práctica del historiador es aquella donde trabaja con eventos complejos, en términos de la interrelación de sus eventos constituyentes. Aún en el caso de que fuese posible establecer todos los hechos de una situación histórica, el historiador se enfrenta con el problema de «aprehenderlos juntos». Este procedimiento de juicio sinóptico o «acto configurante» es lo que permite interpretarlos juntos como parte de un todo, en lugar de considerarlos como parte de una serie. Por tanto, cuando el historiador trata de comprender un proceso histórico complejo, lo hace no sólo en función de sus eventos constituyentes, sino que al mismo tiempo toma en cuenta sus interrelaciones. De modo que su interpretación se plantea dentro de un contexto más amplio de cambio histórico. Por otra parte, otro de los problemas fundamentales a los que se enfrentan los historiadores se refiere a la manera en que organizan su narración. Este problema surge cuando los historiadores tratan de comunicar de forma narrativa su experiencia de «ver las cosas juntas». Es decir, cuando tratan de hacer que lo ocurrido adquiriera significación dentro del contexto de la narración. Así, los historiadores construyen enfoques narrativos para dotar de significado a los eventos históricos bajo estudio. Desde nuestro punto de vista, esta idea es muy importante en la medida en que plantea abiertamente la posibilidad de contar diferentes historias sobre los mismos eventos. En palabras del propio Mink (1978): *«en lugar de creer que existe una única historia que abarca el conjunto de los eventos humanos, creemos que existen muchas historias, no sólo historias distintas sobre eventos distintos, sino que existen diferentes historias sobre los mismos eventos»* (p. 193).

Aunque la forma narrativa sea para muchos una forma asociada a los cuentos de hadas, los mitos y la novela, subraya Mink (1978), la narrativa constituye un instrumento *cognitivo fundamental* a partir del cual intentamos hacer comprensible el flujo de nuestra experiencia. De hecho, esto no resulta tan sorprendente si pensamos que frecuentemente cuando intentamos explicar algo tendemos a *contar nuestro relato* sobre lo ocurrido. Desde esta posición, una narrativa de ficción puede ser tan explicativa como una narrativa histórica. La función cognitiva de la forma narrativa no está simplemente en relacionar una sucesión de eventos, sino que se encuentra en la posibilidad de formar un conjunto de interrelaciones distintas como parte de un todo. Por tanto, para Mink (1978) la narrativa constituye una forma básica e irreductible de comprensión humana. De hecho, la actividad de contar historias constituye una de las formas de discurso complejo más tempranamente accesible a los niños. Como veremos más adelante, este aspecto cognitivo de la narrativa ha sido subrayado no sólo por otros filósofos e historiadores (Ricoeur, 1983; White, 1987), sino también por psicólogos como Bruner (1990).

1.2.5. Explicación por coligación.

Walsh (1967) mantiene una posición semejante a las tesis defendidas hasta ahora, en la medida en que considera que la historia es tanto la narración como la explicación sobre los hechos ocurridos en el pasado. En palabras del propio Walsh: *«la historia es la narración de acciones pasadas dispuestas de tal manera que vemos no sólo lo que sucedió sino por qué sucedió»* (p.20). Al igual que Mink, Walsh se propone examinar qué es lo que hacen los historiadores cuando intentan explicar una serie de acontecimientos históricos. Según este autor, los historiadores no llevan a cabo generalizaciones del mismo tipo que los científicos en otros campos de conocimiento. En contraste, cuando los historiadores intentan explicar un acontecimiento histórico, tienen que considerarlo como parte de un proceso y localizarlo en su contexto, mencionando otros sucesos con lo que está ligado. Como por ejemplo, señala este autor, si se pide a un historiador que explique la huelga general inglesa de 1926, pues tendrá que empezar su trabajo buscando relaciones con otros acontecimientos previos. En este caso, tendría que analizar ciertas cuestiones sobre la historia de las relaciones obrero-patronales en Gran Bretaña. O intentará considerar el

evento en cuestión como parte de un movimiento más amplio que se estaba desarrollando en aquel tiempo. De modo que explicar en historia implica establecer conexiones internas entre diversos eventos históricos, los cuales pueden ser considerados como parte de un mismo proceso histórico. A este tipo de explicación se le ha denominado explicación «*por coligación*», resultando característica del pensamiento histórico.

Para Walsh (1967), la historia «*es el relato significativo de las acciones y experiencias humanas del pasado*» (p.84) Por tanto, el historiador tiene como objetivo la reconstrucción de ese pasado a partir de un relato sobre los acontecimientos. Este relato incluye no sólo la descripción de lo que ocurrió sino también la explicación acerca de por qué ocurrieron las cosas de una manera determinada. Sin embargo, la explicación por coligación no es el único tipo de explicación a la que recurren los historiadores. Al igual que el resto de los científicos, éstos recurren frecuentemente a un conjunto de proposiciones generales, aunque sin formularlas de manera explícita. En concreto, se refiere al uso que hacen los historiadores de generalizaciones sobre el comportamiento humano. Estos juicios forman parte de las creencias básicas que poseemos respecto al comportamiento de los hombres y mujeres ante distintas situaciones, los cuales puede decirse que son fundamentalmente producto de nuestra experiencia personal y social. Por otra parte, este autor plantea que toda historia es el relato del pasado visto por un individuo en un momento específico y presentado a un público determinado y que, por tanto, cada historiador reconstruye su propia versión del pasado.

En relación al problema de la causalidad histórica, este autor plantea una serie de cuestiones interesantes. En primer lugar, menciona que entre los historiadores existe una dificultad práctica respecto a la identificación de las causas históricas. Para ilustrar esta situación nos ofrece el siguiente ejemplo. A pesar de que en la actualidad existe un conocimiento muy amplio sobre la historia (diplomática, política, económica, etc.) de las potencias europeas en relación al período anterior a la Primera Guerra Mundial, no obstante, no es posible decir qué es lo que realmente causó la guerra. Por tanto, cabe preguntarse: «*¿Fue la personalidad del emperador alemán el factor fundamental, como los historiadores patriotas de este país sostuvieron en otro tiempo, o fue la rivalidad económica de las grandes potencias europeas, como afirmaron sus sucesores?*» (Walsh, 1967 p.230).

También señala que el hecho de que no haya respuestas únicas y generalmente admitidas por todos los historiadores es una de las características del conocimiento histórico. No obstante, la dificultad práctica para identificar las causas históricas se encuentra relacionada con el hecho de que entre los historiadores existe cierta confusión respecto al significado que éstos atribuyen al concepto de causa histórica. Así, *«podemos suponer que la noción de causa fue tomada en historia de la vida cotidiana, lo cual significa que una causa en historia era, originalmente, un acontecimiento, una acción o una omisión en virtud de los cuales habría sido muy diferente el curso subsiguiente de los acontecimientos»* (p. 232). Sin embargo, desde este punto de vista, es posible sostener la existencia de varias causas que actúan conjuntamente, de manera que una causa no es más que una entre varias de las condiciones que operan conjuntamente para producir un evento o acontecimiento histórico.

En relación al tema de la causalidad histórica, sugiere Walsh, podría hablarse de una diferencia fundamental entre la historia actual y la historia antigua. Es decir, mientras que la historia primitiva o historia «tucidideana» se interesaría fundamentalmente por las acciones de individuos o grupos de individuos; la historia actual estaría basada en agentes históricos más complejos y diversos. Dentro de este último caso, los agentes históricos abarcarían desde naciones y regiones, como Inglaterra ó Europa, hasta instituciones y organizaciones de diversos tipos, como el orden senatorial, el régimen feudal, la Iglesia medieval, etc. Aunque Walsh reconoce que en ocasiones estos agentes son presentados por los historiadores como teniendo una vida, carácter y hasta intenciones propias, no obstante, tales «*dramatis personae*» (Walsh, 1967) o «cuasi-personajes» (Ricoeur, 1983) serían mucho más variados y complejos que los de tipo tucidideano.

La mayor complejidad de los agentes históricos hace que el historiador se enfrente a un modelo de causalidad distinto a aquel que sólo tomaba en cuenta las acciones e intenciones de los agentes históricos individuales. El nuevo modelo causal sugiere tomar en cuenta un conjunto de condiciones o factores causales, los cuales puede decirse que contribuyeron a que ocurriese un evento o situación histórica particular. En este caso, nos referimos a las condiciones políticas, económicas, ideológicas, etc. en que actuaron los hombres en un período histórico determinado. Al mismo tiempo, este modelo señala la

importancia de tomar en cuenta la dimensión social de la acción. Para ello, debemos partir del hecho de que los individuos desempeñan papeles como miembros de ciertas instituciones u organizaciones sociales. Por tanto, en el análisis causal es necesario tomar en cuenta todos estos factores a la hora de valorar la importancia que tuvo cada uno para que ocurriese una situación histórica. Esto no quiere decir, subraya Walsh, que el modelo causal propuesto reste importancia a los individuos o personas concretas como factores causales en favor de los factores impersonales. Lo que nos indica este modelo causal es la importancia que tiene valorar un conjunto de factores causales, cuando intentamos generar una explicación histórica, lo cual añade un mayor grado de complejidad al problema de la causalidad histórica.

1.2.6. Cómo se escribe la historia.

Para Veyne (1971), los hechos no existen de manera aislada sino que se encuentran organizados dentro de una *trama*, la cual es una «*mezcla muy humana y poco «científica» de azar, de causas materiales y de fines*» (p. 34). Esta trama representa un fragmento de la vida pasada de los hombres, en la que el historiador centra su estudio, como por ejemplo, el estallido de la revolución francesa, la génesis de la sociedad feudal, la política mediterránea de Felipe II, la política internacional de Napoleón, etc. En historia, al igual que en el teatro o la novela, resulta imposible exponer todos los hechos o fenómenos ocurridos en un espacio y tiempo particulares. Por tanto, es necesario llevar a cabo un proceso de selección de aquellos acontecimientos que son importantes para el desarrollo de la trama. Así, Veyne señala que no es posible seguir manteniendo la existencia de hechos históricos elementales o «*acontecimientos-átomo*», ya que éstos sólo constituyen un fragmento de la realidad que ha sido desgajada en función de su contribución al desarrollo de una trama. De modo que como muy acertadamente dice el propio Veyne: «*un acontecimiento no es un ser, sino una encrucijada de caminos posibles*» (p. 37). Así, las historias son como distintos itinerarios que siguen los historiadores, cuyo recorrido puede realizarse de múltiples maneras y en función de sus intereses particulares. De modo que un mismo acontecimiento puede formar parte de tramas distintas, al igual que un acontecimiento particular puede estar integrado por datos de una serie de categorías

heterogéneas tales como lo religioso, lo político, lo social, etc., pertenecientes a tramas diversas.

Si partimos del hecho de que toda historia es el relato de acontecimientos pasados, entonces ¿cuál es el papel que concede Veyne a la explicación? Para este autor, en historia, la comprensión y la explicación se encuentran estrechamente ligadas. De modo que explicar en historia no es otra cosa que *«la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible»* (p. 67). O dicho de otra manera, explicar para un historiador consiste en mostrar o hacer comprensible el desarrollo de la trama. Por tanto, la historia no puede ser explicada a partir de leyes, sino que más bien constituye una disciplina considerada como «sublunar», compuesta fundamentalmente por tramas humanas. Por tal motivo, en la trama además de las causas hay que tener en cuenta las intenciones de los protagonistas. Por ejemplo, cuando intentamos explicar la Revolución Francesa, no partimos de una teoría general de la revolución, a partir de la cual pueda deducirse la de 1789, ni de una explicación del concepto de revolución. Lo que intentamos más bien es realizar un análisis de los eventos o acontecimientos que produjeron esa revolución en concreto. De modo que la explicación de la Revolución Francesa es el relato que los historiadores hacen de dichos acontecimientos o antecedentes, los cuales pueden llegar a ser considerados como causas. Por tanto, siendo consecuente con su exposición, Veyne concluye que las causas serían como los distintos episodios que tienen las tramas. Las causas sólo existen en función de la trama, dado que la elección de la trama implica necesariamente afrontar la decisión de otorgar relevancia a ciertos acontecimientos en vez de otros. Para ilustrar esta idea Veyne pone un ejemplo concreto. Supongamos que queremos explicar la causa de un accidente de automóvil. La carretera está mojada y en mal estado. Y en consecuencia, un coche patina, dando un frenazo. ¿Cómo explicamos este hecho? ¿cuál es su causa?. Para la policía, la causa será la velocidad excesiva o que las llantas estaban muy desgastadas. Para Obras Públicas, el mal estado de la carretera. En el caso de la familia, la causa podría ser la fatalidad, la cual hizo que lloviese ese día o que existiera esa carretera para que su familiar fuera a matarse en ese lugar. Por tanto, es el historiador el que determina las tramas o el que traza los itinerarios a seguir.

1.2.7. Narrativa y representación histórica.

White (1987) señala que desde Herodoto, la historiografía tradicional ha defendido la idea de que la historia consistía en un número de relatos vividos, tanto de manera individual como colectiva, y que por tanto, la función del historiador era desvelar estos relatos a partir de una narración. Esto suponía que era posible desvelar el «verdadero relato» de los acontecimientos. O dicho de otro modo, que era posible descubrir «lo que realmente ocurrió» o hablar de una «historia real», en contraposición con una «historia imaginaria», la cual había sido considerada como característica de los relatos de ficción. Pero, ¿qué nos revela todo esto? Detrás de este deseo por imponer a los acontecimientos reales la forma de un relato, sugiere White (1987), se encuentra la función que tiene el discurso narrativo, la cual resulta ser *«una clave del impulso psicológico subyacente a la necesidad aparentemente universal no sólo de narrar, sino de dar a los acontecimientos un aspecto de narratividad»* (p.20). No obstante, más adelante se plantea ¿qué se necesita para que una narración histórica sea considerada como verdadera historia? es decir, ¿qué es lo que hace que un relato histórico sea aceptable como tal? Sobre este tema White señala que convencionalmente un relato histórico no sólo se diferencia de otros tipos de relatos por tratar de acontecimientos reales en vez de imaginarios, ni tampoco porque presente los acontecimientos de acuerdo a la secuencia cronológica en que se produjeron. En una narrativa histórica *«los acontecimientos no sólo han de registrarse dentro de un marco cronológico en el que sucedieron originariamente sino que además han de narrarse, es decir, revelarse como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia»* (White, 1987, p.21) De esto modo, todas las narrativas poseen una trama, la cual es *«una estructura de relaciones por la que se dota de significado a los elementos del relato al identificarlos como parte de un todo integrado»* (p.24)

White (1973) distingue cinco niveles de conceptualización en la obra histórica. En el primer nivel estaría la crónica, la cual consiste en un listado de eventos en orden cronológico. En el segundo nivel estaría el relato, en el que los eventos se organizan como partes de un tema central y contando con un claro comienzo, una parte intermedia y un final. En contraste con el relato, las crónicas son abiertas en la medida en que no tienen ni un comienzo ni un final claro. Por otra parte, la reorganización de los hechos en el relato

implica dar respuesta a una serie de preguntas a las que el historiador se enfrenta durante el proceso de construcción de su narrativa. Estas preguntas son: «¿Qué pasó después?» «¿Cómo sucedió eso?» «¿Por qué las cosas sucedieron así y no de otro modo?» «¿Cómo terminó todo?». Es a partir de estas preguntas que el historiador desarrolla su relato, estableciendo conexiones entre los eventos y dotándolos de significado.

En los últimos tres niveles se encuentran el modo de explicación por la trama, la explicación por argumentación y la explicación por implicación ideológica. Estos tres tipos de explicación responden preguntas distintas a las descritas anteriormente en el caso del relato. Según White, la explicación por la trama es aquella que da significado a los acontecimientos en función del tipo de relato narrado. En este caso, propone cuatro modos distintos de tramar: el romance, la comedia, la tragedia y la sátira. Al mismo tiempo que se admite la posibilidad de que haya otros modos de tramar como la épica. Estos modos de construcción de la trama son el resultado de una tradición cultural, es decir, responden a diversos tipos de relatos que han sido producidos en distintas culturas. Desde esta perspectiva, puede decirse que el historiador llega a tramar sus relatos de una forma general o arquetípica, la cual se corresponde con los cuatro tipos de relatos descritos anteriormente. Desde este punto de vista, lo más importante es que todo tipo de historia, desde la más narrativa hasta la más estructural, comparten el hecho de estar tramadas de alguna forma.

Respecto al tema de la narrativa como una forma de representación y explicación histórica, White (1981) señala que ciertos discursos históricos narrativos incluyen argumentos en forma de explicaciones sobre por qué ocurrieron tales cosas. Pero que estos argumentos más que ser partes de la narrativa deben ser considerados como comentarios. Para White, la narrativa transforma una lista de acontecimientos históricos en una historia. Y esto lo hace en la medida en que los acontecimientos, agentes y acciones descritos forman parte de los elementos de un tipo específico de relato. Por tanto, la comprensión del significado de la narrativa histórica se logra cuando somos capaces de reconocer el tipo de relato descrito; es decir, cuando llegamos a reconocer si este relato es una sátira, una tragedia, una comedia, una farsa, o un relato épico. Como señala White (1987): «es la elección del tipo de relato y su imposición a los acontecimientos lo que dota de significado a éstos. El efecto de este entramado puede considerarse una explicación, pero debería

recomendarse que las generalizaciones que desempeñan la función de universales en cualquier versión de un argumento nomológico-deductivo son los topoi de las tramas literarias, más que las leyes causales de la ciencia» (p. 61).

1.2.8. La historia como discurso narrativo

Para Ricoeur (1983), la trama es lo que transforma un conjunto de acontecimientos en una historia. Al igual que Veyne, opina que los acontecimientos son definidos en función del desarrollo de la trama, y que éstos se organizan de tal manera en una totalidad que les da sentido: la historia. De modo que la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración. Bajo esta perspectiva, la trama se considera como «síntesis de lo heterogéneo», en la medida en que integra una serie de factores como agentes, motivos, medios, interacciones, circunstancias, resultados, dentro de la narración.

Así, cualquier narración combina dos dimensiones temporales: una cronológica y otra no cronológica. La primera, también considerada «dimensión episódica», está constituida por los acontecimientos que forman la historia. La dimensión episódica, siguiendo a Gallie, se expresa cuando al seguir una historia se plantean una serie de preguntas tales como por ejemplo, ¿y entonces, qué pasó? o bien, ¿cuál fue el resultado?. A su vez, la «dimensión configurante», en palabras del propio Ricoeur, «transforma la sucesión de acontecimientos en una totalidad significativa» (p.139). Es decir, la actividad narrativa no consiste simplemente en una serie cronológica de episodios o acontecimientos, sino que implica la construcción de una totalidad que les otorga de significado, transformando esta sucesión en una historia.

Ricoeur (1983) defiende el carácter narrativo de la historia. Y para ello, plantea la existencia de un vínculo indirecto entre la competencia narrativa como una habilidad cognitiva, por una parte y la historia, por otra. Así, señala: *«si la historia rompiese todo vínculo con la capacidad básica que tenemos para seguir una historia, y con las operaciones cognitivas de la comprensión narrativa (...), perdería su carácter distintivo en el concierto de las ciencias sociales: dejaría de ser histórica»* (p.169). Incluso la historia

más alejada de la forma narrativa, como la escuela francesa de los «Annales» se encontraría vinculada a una estructura narrativa. Para demostrar esta idea, este autor lleva a cabo un análisis en profundidad de la obra de Braudel sobre el Mediterráneo. Y a manera de conclusión destaca que indudablemente esta historia posee una trama: «el ocaso del Mediterráneo como héroe colectivo en la escena de la historia mundial» (p.354).

Coincide con Gallie al afirmar que las personas poseemos una habilidad general para construir y seguir historias, y que tanto los relatos de ficción como las narrativas históricas tiene sus raíces en esta habilidad cognitiva. Por otra parte, se plantea que la narrativa se encuentra muy vinculada al mundo de la acción humana. De modo que la comprensión de la trama tiene sus raíces en el mundo de la acción. Así, la relación entre la historia y la narración existe en la medida en que «la historia continúa buscando oblicuamente el campo de la acción humana y su temporalidad básica» (p.170).

Para poder examinar el vínculo existente entre la competencia narrativa y la historia propone partir de la existencia de un corte epistemológico entre el conocimiento histórico y la competencia narrativa en tres planos: el de los procedimientos, las entidades y la temporalidad. En el primero de ellos, se incluyen los procedimientos explicativos utilizados en la investigación histórica. Cuando los historiadores intentan explicar los eventos o procesos históricos lo hacen ofreciendo argumentos y datos en sus narrativas que son sometidos a la discusión y juicio de un auditorio competente. De modo que la conceptualización, la objetividad y la reflexión crítica constituyen tres aspectos importantes a partir de los cuales la explicación en historia se aleja del carácter auto-explicativo de la narración. Mientras que en las narrativas tradicionales los agentes se pueden identificar y tienen nombre propio, la historiografía incluye otro tipo de agentes de una naturaleza más abstracta e impersonal. En este último caso, se trata de entidades sociales tales como grupos, naciones, sociedades, civilizaciones, clases sociales, etc. Para Ricoeur, estas entidades podrían ser consideradas como «cuasi-personajes», en la medida en que están constituidas por los individuos concretos que existen en virtud de su pertenencia participativa a una comunidad organizada. Por último, en cuanto a la temporalidad, las narrativas se encuentran más vinculadas a un tiempo de los agentes individuales, tales como sus recuerdos, sus proyectos, etc. Sin embargo, el tiempo histórico abarca una

«multiplicidad de tiempos», en función del análisis que se desee llevar a cabo. Por ejemplo, comenta Ricoeur, la escala temporal utilizada por los historiadores puede tratar del «tiempo corto de los acontecimientos, tiempo semilargo de la coyuntura, larga duración de las civilizaciones» (p.298).

1.3. Explicaciones intencionales

Uno de los modelos más complejos sobre la explicación en historia es el modelo de explicación intencional propuesto por von Wright (1971). Aquí se defiende la importancia de contar con una teoría intencionalista de la acción dentro del campo de la explicación en historia. De modo que para explicar teleológicamente una acción es necesaria la comprensión de una determinada intención en el agente que la realiza, de manera que la intención constituye su rasgo más característico. O en palabras de von Wright (1976): *«la acción es normalmente conducta comprendida, «vista» o descrita a través del prisma de la intencionalidad* (p. 191).

El modelo de explicación intencional encuentra fundamentalmente su apoyo en el silogismo práctico o esquema de inferencia práctica. Inicialmente este esquema parte del supuesto de que un sujeto tiene la intención de realizar algo. Para poder alcanzar sus propósitos, este sujeto considera que es necesario utilizar ciertos medios (creencia medios-fin). Por último, intenta conseguir este fin a través de una acción. Lo más característico de este tipo de explicación es que la conclusión que se deriva de las premisas no es una conclusión lógica, sino una inferencia práctica. Es decir, supone la necesidad de realizar una acción adecuada para obtener el fin propuesto. Sin embargo, en la explicación intencional el esquema de inferencia práctica opera de manera inversa. Cuando intentamos explicar un hecho histórico, partimos inicialmente de una acción ya realizada por un sujeto (conclusión del esquema inferencia práctica). Y posteriormente construimos un argumento práctico, en términos de los motivos y creencias que tuvo el agente para poder explicar dicha acción.

Según este modelo, la explicación de hechos históricos supone tener en cuenta la ocurrencia de uno o más acontecimientos previos, los cuales pueden ser considerados como «causas contribuyentes». Para ilustrar su modelo, plantea que el asesinato del Archiduque de Austria en Sarajevo puede ser considerada como una de las causas del estallido de la Primera Guerra Mundial. En este caso, el asesinato de Sarajevo sería una las causas contribuyentes del hecho histórico objeto de la explicación (la Primera Guerra Mundial). Ahora bien, ¿cómo se articula dicha acción (el asesinato) al hecho histórico estudiado (Primera Guerra Mundial)? La conexión entre los antecedentes o causas contribuyentes y el acontecimiento histórico objeto de la explicación no se establece en términos de leyes generales. Esta conexión se produce a partir de la generación de inferencias prácticas, las cuales, en conjunto, nos proporcionan el trasfondo contextual de los motivos de las acciones. En este ejemplo, se parte del supuesto de que la Primera Guerra Mundial fue el resultado de una compleja red de acciones. Cada una de estas acciones actuó a su vez como facilitadora, en términos motivacionales, para la consecución de otra serie de acciones. Hasta que condujeron finalmente al hecho histórico particular. Por tanto, en el ejemplo mencionado anteriormente, podemos decir que una acción o acontecimiento (el asesinato en Sarajevo) proporciona un motivo para la realización de una secuencia de acciones posteriores, las cuales van desde la presentación de un ultimátum austriaco a Serbia, la movilización del ejército ruso, la declaración austriaca de guerra a los serbios, etc. hasta llegar finalmente al hecho histórico en cuestión.

El modelo de von Wright ha sido criticado desde varios puntos de vista. Se ha dicho, por ejemplo, que a pesar de que se propone incluir en su modelo una cantidad de elementos causales además de los de carácter intencional, sin embargo no lo consigue (Ricoeur, 1983). Al mismo tiempo, este modelo de explicación intencional ha sido criticado por no haber tomado en cuenta el papel que tienen las normas y las instituciones en las acciones de los individuos y de las colectividades. O también porque su aplicación era más bien restringida, en la medida en que no es posible explicar el cambio histórico únicamente a partir de las acciones e intenciones humanas, sin llegar a considerar la importancia de un conjunto de condiciones políticas, económicas, culturales, etc. (Manninen y Toumela, 1984; Lloyd, 1986). Sin embargo, consideramos que una de las aportaciones más importantes de su obra consiste en haber elevado a la explicación intencional como un modo alternativo

de explicación en historia. Lo que ha llevado a un mayor reconocimiento de la importancia que tiene la comprensión de las acciones y las intenciones de los individuos y grupos de individuos en la investigación histórica.

1.4. Historia estructural e historia narrativa

Hasta ahora hemos revisado algunas de las posiciones filosóficas y epistemológicas más relevantes en relación al tema de la explicación en historia. En apartados anteriores de este capítulo hemos visto cómo la propuesta de un modelo único de explicación en historia ha ido debilitándose, entre otras cuestiones, a partir del surgimiento de ciertas ideas que revaloraban la importancia de la narrativa dentro de la historia, así como de otras que proponían modelos alternativos de explicación. Sin embargo, queremos destacar que hasta ahora sólo hemos contado una parte de la historia. ¿Qué queremos decir con esto? Lo que intentaremos plantear en este apartado es que el «eclipse de la narrativa» como acertadamente lo ha llamado Ricoeur (1983), no sólo se dio a raíz del planteamiento de un modelo único de explicación para las ciencias, sino que a su vez se vio favorecido, aunque de manera indirecta, por algunos de los planteamientos básicos de la Escuela francesa de los *Annales*.

Esta corriente historiográfica se propuso romper con la historiografía tradicional argumentando, entre otras cosas, que la historia hasta ese momento había sido fundamentalmente una historia de tipo política. Es decir, una historia de «tratados y batallas». De modo que esta historia se había centrado casi exclusivamente en el estudio de los acontecimientos de tipo político, considerados hasta aquel entonces como «sagrados». Bajo este enfoque, la historia de los acontecimientos sería como *«la espuma sobre las olas del mar de la historia»* (Burke, 1991, p.15). O como decía el propio Braudel (1958) cuando se refería a la forma narrativa como discurso histórico: *«la historia tradicional atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento»* (p.64). En contraste con estos planteamientos, la Escuela de los *Annales* se propuso analizar los cambios sociales y económicos a largo plazo, las tendencias a largo plazo, los «no-acontecimientos», los

procesos «impersonales», los cuales podían llegar a constituirse en el objeto de estudio de una nueva historia. Sin lugar a dudas, esto hizo que posteriormente surgieran una serie de historias muy distintas a las que tradicionalmente se habían estudiado. Es el caso, por ejemplo, de la historia de las mentalidades, historia de la locura, historia de la familia, historia del cuerpo, historia rural, historia de la lectura, etc. Este nuevo enfoque abría la posibilidad para que la historia contase con un campo de estudio mucho más amplio y al mismo tiempo completamente diferente al hasta entonces existente.

Sin embargo, como muy acertadamente ha señalado White (1987), el rechazo por la historia narrativa por parte del grupo de los *Annales* se muestra no sólo como un rechazo a lo político como campo de estudio de la historia tradicional. Lo que está en juego es también una desvalorización de la forma narrativa como representación histórica. Sin ir más lejos, Braudel consideraba que la forma narrativa, característica de la historia tradicional, conducía a un relato dramático más que científico. En este caso, para White, lo que se encuentra detrás de este rechazo es un «*un disgusto hacia el tipo de literatura que sitúa en el centro de interés a agentes humanos en vez de procesos impersonales y que sugiere que estos agentes tienen algún control significativo sobre su destino*» (p.50).

Esta crítica realizada por la «Escuela francesa de los *Annales*» hacia el acontecimiento y el individuo como objetos de estudio de la historia condujeron, de manera indirecta, a una desvalorización de la historia narrativa. Es decir, al cuestionarse la primacía de la historia política y al mismo tiempo de los tradicionalmente denominados «acontecimientos» históricos, los historiadores franceses estaban cuestionando también la posibilidad de considerar al individuo como agente de la historia. Bajo esta perspectiva, no es el individuo el que hace la historia, y por tanto no puede ser objeto de la historia, tal y como proponían casi todas las historias tradicionales o las historias políticas de esa época. Por el contrario, debía ser el «hecho social en su totalidad», en todas sus dimensiones, cultural, económica, social, etc. En este sentido, resultan muy reveladores los comentarios que hace Braudel (1949) en la última página de su famoso libro *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*: «*Cuando pienso en el hombre individual siempre tiendo a imaginármelo prisionero de un destino sobre el que apenas puede ejercer algún influjo cerrado en un paisaje que se extiende ante y detrás de él en esas perspectivas*

infinitas que hemos llamado de la larga duración. En el análisis histórico, tal y como yo lo veo -con razón o equivocadamente-, se impone siempre el tiempo largo. Es un tiempo que aniquila una gran cantidad de acontecimientos, todos aquellos que no puede acomodar en su propia corriente, y que echa a un lado despiadadamente» (p.795). Ahora bien, ¿cómo se ha enfrentado este enfoque historiográfico al problema de la explicación en historia? Es decir, ¿cuál ha sido el modelo explicativo adoptado por esta nueva corriente de historiadores? Aunque sabemos que es muy difícil responder a estos interrogantes, dada la gran complejidad del tema bajo estudio, intentaremos comentar de forma muy resumida y esquemática, algunas cuestiones que consideramos pueden ser importantes en relación a los distintos modelos de explicación en historia.

En un interesante artículo sobre el pasado y futuro de la «nueva historia», Burke (1991) sugiere que la gran expansión experimentada durante los últimos años en este campo de estudio, ha hecho que el nuevo paradigma historiográfico o la denominada «nueva historia» se enfrente a problemas de muy diversos signos. Algunos de ellos irían desde problemas de definición del campo y objeto de la historia, hasta problemas relacionados con las fuentes, los métodos, la exposición y la explicación. En este apartado sólo vamos a referirnos muy brevemente al replanteamiento que ha tenido el problema de la explicación en historia, comentando algunas de las ideas surgidas en torno a la relación que éste mantiene con la narrativa.

Por su parte, este autor se ha referido, al igual que tiempo atrás hizo Stone (1979) al renacimiento de la narrativa en nuestro tiempo. Así, la narrativa histórica ha pasado a ser objeto diversos debates. Uno de ellos es el enfrentamiento entre dos posiciones historiográficas distintas, aunque en los últimos años ambas posiciones se han mostrado más abiertas al diálogo. Por una parte, estaría la posición de aquellos que defienden la idea de que los historiadores deberían centrarse en analizar las estructuras más que los acontecimientos. Y por otra, aquellos que defienden que una de las funciones más importantes de los historiadores es contar una historia. A su vez, Burke (1991) señala que otra de las diferencias existentes entre los historiadores estructurales y los historiadores narrativos se encuentra no sólo en la selección de aquello que consideran significativo en el pasado, sino también en el modo de explicación histórica que utilizan. Es decir, mientras

que los primeros tienden a formular sus explicaciones en términos de un conjunto de condiciones económicas, sociales, etc., las cuales determinan, en gran medida, los acontecimientos históricos; los historiadores narrativos tradicionales tienden a formular sus explicaciones históricas en términos de las acciones e intenciones humanas. Como hemos visto en páginas anteriores, la primera explicación estaría en correspondencia con el modelo de *explicación intencional* propuesto por von Wright (1971). Ahora bien, mientras que a este tipo de explicación se le ha criticado porque se centra fundamentalmente en las acciones e intenciones de los agentes históricos, al segundo tipo de explicación se le ha criticado por su carácter determinista y reduccionista. Por tanto, quizá sería mejor pensar, como indican algunos, en una narración que trate no sólo acerca de una serie de acontecimientos y acciones e intenciones de los agentes; sino también sobre los aspectos más estructurales de la situación histórica bajo estudio (Burke, 1991; Topolski, 1994). Así, los historiadores podrían integrar ambos enfoques dentro del campo de la historia, al mismo tiempo que podrían utilizar la narrativa y el análisis estructural para poder relacionar más estrechamente los acontecimientos con los cambios estructurales de la sociedad. Creemos que este camino ha empezado desde hace tiempo a ser recorrido, a través de la búsqueda constante de nuevas formas de relato apropiadas a las nuevas historias que cuentan los historiadores.

CAPITULO 2: INVESTIGACIONES EVOLUTIVAS Y COGNITIVAS SOBRE EXPLICACIÓN Y CAUSALIDAD HISTÓRICA.

En el capítulo anterior revisamos algunos de los planteamientos epistemológicos y filosóficos más relevantes con respecto al controvertido tema de la naturaleza de la explicación en historia. Vimos que el desarrollo de este debate crítico ha conducido a una creciente revalorización por parte de distintos autores de la importancia de la narrativa como una forma de representación y de explicación de la realidad histórica. Por otra parte, también apuntamos algunos de los problemas surgidos en torno a la historia entendida como una disciplina científica y la narrativa como forma discursiva. Sin embargo, hasta ahora sólo hemos abordado estos temas desde un punto de vista filosófico e historiográfico. A continuación comentaremos algunas investigaciones que han sido realizadas en torno al desarrollo de la comprensión y explicación histórica dentro del campo de la psicología y de la educación. Veremos que los interrogantes planteados en dichos estudios han sido los siguientes: ¿Cómo comprenden los alumnos los eventos históricos? ¿Qué tipo de explicación generan los sujetos para dar cuenta de un acontecimiento o una situación histórica particular? ¿Qué diferencias existen entre la comprensión histórica que tienen los sujetos de edades distintas y aquellos con diferentes niveles de instrucción formal en historia?

Ofreceremos al lector una revisión más amplia de aquellos estudios que han contribuido, bajo distintos enfoques teóricos, al estudio de la explicación en historia. Comenzaremos con una breve mirada retrospectiva hacia las primeras investigaciones sobre comprensión y explicación histórica, realizadas bajo una perspectiva piagetiana durante las décadas de los sesenta y los setenta. Y seguiremos con algunos estudios de orientación más cognitiva surgidos alrededor de los años ochenta. Para entonces, nos habremos dado cuenta que es a partir de estos trabajos cuando se comienza a abordar con más profundidad el tema de la causalidad histórica, así como a dar una mayor importancia al papel que cumplen las explicaciones personalistas e intencionales dentro de la historia. Por último, revisaremos algunos de los trabajos más recientes en relación a dichos temas.

2.1. Investigaciones pioneras sobre comprensión y explicación en historia: un enfoque piagetiano.

Durante las décadas de los sesenta y los setenta empezaron a desarrollarse en Gran Bretaña un conjunto de investigaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la historia. La gran mayoría de estos trabajos, abordados bajo un enfoque piagetiano, tenían como uno de sus objetivos centrales estudiar el desarrollo del pensamiento formal durante la adolescencia (véase por ejemplo, Case y Collinson, 1962; De Silva, 1972; Hallam, 1967, 1969, 1970; Jurd, 1978b; Peel, 1967, 1971). En términos generales, puede decirse que con ellos se pretendía dar respuesta a una serie de interrogantes surgidos a partir de la publicación de la obra de Inhelder y Piaget (1955) sobre el desarrollo del pensamiento adolescente. Concretamente, se planteaba en qué medida era posible aplicar los estadios del pensamiento lógico, propuestos por el modelo piagetiano, al dominio de las ciencias sociales. Para ello, se intentó examinar las diferencias que había entre la solución de tareas con contenido físico o lógico-matemático y aquellas con contenido social. Con el fin de responder algunas de estas cuestiones, un grupo destacado de investigadores británicos se plantearon estudiar el desarrollo de la comprensión histórica en niños y adolescentes dentro de un contexto educativo, dado que se consideraba que la escuela constituía un campo fértil para explorar el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos.

2.1.1. Del pensamiento descriptivo al explicativo.

Entre las primeras investigaciones que se llevaron a cabo sobre el desarrollo de la comprensión histórica en adolescentes bajo una perspectiva piagetiana podemos destacar los estudios del psicólogo británico Peel (1965; 1967; 1971). Para este autor, el desarrollo del pensamiento adolescente debía ser considerado como parte de un continuo que iba del pensamiento descriptivo al pensamiento explicativo. Esta caracterización del pensamiento se encontraba en estrecha correspondencia con los niveles de pensamiento concreto y pensamiento lógico-formal descritos anteriormente por Inhelder y Piaget (1955). Como pruebas, Peel utilizó historias cortas que describían un número de situaciones problemáticas.

Los alumnos tenían que construir su propia explicación sobre lo ocurrido. Entre las tareas con contenido histórico se encontraba, por ejemplo, la historia del «rey Alfredo y los pasteles». En ella se describía de manera muy anecdótica lo que le había sucedido al rey cuando cocinaba unos pastelitos. Una vez leído el texto, se preguntaba a los alumnos si el rey Alfredo sabía cocinar. Dado que la respuesta no podía ser inferida a partir del texto, los alumnos tenían que pensar en la posibilidad de plantear distintas hipótesis para poder solucionar este problema.

Las respuestas obtenidas en esta investigación fueron categorizadas a partir de los dos niveles de pensamiento comentados anteriormente. En el pensamiento descriptivo, los alumnos se limitaban simplemente a «describir» o relatar la situación histórica, pero sin ir más allá de la información dada. En cambio, en el pensamiento explicativo, eran ya capaces de formular distintas hipótesis, así como establecer relaciones causales entre la situación histórica descrita y los distintos eventos. También podían llegar a proponer distintas explicaciones alternativas respecto al evento o situación histórica en cuestión. Pero, ¿a qué edad se alcanzaba este nivel de pensamiento explicativo en historia? En general, los resultados sugerían que el paso del pensamiento descriptivo al explicativo no se lograba sino hasta a partir de los 15 ó 16 años aproximadamente.

Durante la década de los sesenta y los setenta, tanto el modelo de pensamiento formal propuesto por Inhelder y Piaget como el modelo de Peel sobre el desarrollo del pensamiento descriptivo al explicativo llegaron a ejercer una considerable influencia dentro del conjunto de investigaciones realizadas sobre la comprensión del conocimiento social (véase por ejemplo, Case y Collinson, 1962, en historia, geografía y literatura; Rhys, 1972, en geografía). No obstante, no hay que olvidar que también fue durante esos años cuando empezaron a surgir importantes críticas hacia ambos modelos. Algunas críticas, por ejemplo, no sólo se cuestionaban la irrelevancia histórica de las tareas utilizadas por Peel, lo cual queda de manifiesto en la historia del rey y los pastelitos, sino que también se planteaba en qué medida era posible aplicar el modelo de pensamiento lógico-formal al campo de la historia. Más adelante tendremos tiempo para comentarlas con mayor detalle.

2.1.2. El desarrollo del pensamiento formal.

Todavía más cercano al modelo piagetiano se encontraba el estudio de Hallam (1967) sobre el desarrollo del pensamiento formal en historia. Cabe destacar que éste fue uno de los trabajos más importantes y exhaustivos realizados en aquellos años sobre la comprensión histórica de los adolescentes. Tomando como base los estadios propuestos por el modelo piagetiano de pensamiento formal, estableció una serie de estadios para explicar el desarrollo del pensamiento histórico. Como pruebas utilizó tres textos, los cuales fueron presentados a un total de 100 alumnos entre los 11 y 16 años. Cada texto contenían opiniones o «voces» diversas que relataban de manera conflictiva lo ocurrido en tres situaciones históricas distintas. Por ejemplo, uno de ellos trataba sobre la «*Conquista de Inglaterra por los normandos*» en el siglo XI. Después de leerlos, los alumnos tenían que responder, por ejemplo, si Guillermo el Conquistador era un hombre cruel. O también tenían que explicar por qué había destruido este rey el norte de Inglaterra y si tenía derecho a darles un castigo tan severo a sus pobladores. Las respuestas de los alumnos fueron categorizadas de acuerdo a los siguientes estadios del pensamiento histórico: a) estadio pre-operacional que existe cuando los alumnos no logran establecer ninguna relación entre la pregunta y la información proporcionada, centrándose únicamente en uno de los elementos de la situación histórica; b) pensamiento concreto, en el que los alumnos son capaces de dar una respuesta más organizada, aunque limitada a la información concreta proporcionada en el texto. Al mismo tiempo que ya son capaces de predecir un resultado a partir de la evidencia disponible; c) pensamiento lógico-formal, en donde los alumnos son capaces relacionar distintas variables, y de mantener ciertos factores constantes y variar otros de manera sistemática para poder llegar a establecer cuáles explicaciones son las verdaderas. De modo que la explicación tiene en cuenta las relaciones existentes entre un conjunto de posibles factores. Son ya capaces de plantear diversas hipótesis y, por tanto, distintas explicaciones alternativas que pueden ser confirmadas a partir de los datos.

De forma un tanto sorprendente para aquellos años, y en contraste con los estudios realizados en otros dominios, los resultados de esta investigación mostraron no era sino hasta a partir de los 16 años cuando empezaba a desarrollarse el pensamiento formal en historia (Hallam, 1967; 1970). Antes de esta edad, la mayoría de los alumnos de enseñanza

secundaria se encontraban en el nivel de las operaciones concretas. Así por ejemplo, muchos de ellos consideraron que el rey Guillermo era un hombre cruel, tomando en cuenta únicamente lo que había hecho en una batalla. Pero cabe decir que esta evaluación se llevaba a cabo fundamentalmente en función de las propias experiencias personales de los alumnos y bajo un punto de vista actual; mientras que sólo muy pocos enmarcaron las acciones de este personaje dentro del contexto histórico y cultural en que se produjeron, distinguiendo así entre el punto de vista de la época y el punto de vista actual. Esta explicación en la que los alumnos eran capaces de situar las acciones de los agentes históricos dentro de un contexto histórico más amplio fueron consideradas como características del pensamiento formal. Pero no hay que olvidar que este tipo de respuesta era muy poco frecuente entre los adolescentes. De hecho, sólo dos de los cien alumnos que participaron en esta investigación fueron capaces de mantener un nivel de pensamiento formal a lo largo de toda la prueba.

A partir de estos resultados, se desprendió una conclusión muy clara: el pensamiento formal aparecía tardíamente dentro del dominio de la historia. Como hemos dicho antes, tales datos contrastaban con los obtenidos por aquellos años en otras áreas de conocimiento, como la física o las matemáticas, en donde la aparición del pensamiento formal parecía alcanzarse a edades más tempranas.

Pero, ¿a qué se debían tales diferencias? Según Hallam, la aparición tardía del pensamiento lógico-formal en historia era debida, en buena medida, a la propia naturaleza de la historia como disciplina. Es decir, los alumnos se enfrentan con un material complejo y abstracto, a partir del cual tienen que llegar a comprender un entorno histórico y cultural que en muchas ocasiones no sólo es muy distinto al suyo, sino que además la gran mayoría de las veces resulta estar muy alejado de su experiencia personal más inmediata. Y lo mismo ocurre cuando intentan comprender y explicar tanto las acciones como los motivos de personas pertenecientes a épocas muy distintas a la suya. Esta idea también era mantenida por Jurd (1978a). Para esta autora, una de las principales diferencias epistemológicas que podían establecerse entre la historia y las ciencias físicas o las matemáticas residía en que la historia tenía una estructura más abierta y flexible que las otras ciencias. Fundamentalmente por dos cuestiones básicas. En primer lugar, porque su

objeto de estudio son los cambios ocurridos a los hombres en el tiempo. Y en segundo lugar, porque los eventos y situaciones históricas están sujetas a un proceso de reinterpretación constante, y de una manera muy distinta a como ocurre en el caso de las otras ciencias. En base a ello, esta autora consideraba que una de las cuestiones fundamentales que debían ser tomadas en cuenta al estudiar el desarrollo del pensamiento histórico era el reconocimiento de la propia naturaleza de la historia como disciplina. En su opinión, sólo a partir de dicho reconocimiento era posible desarrollar nuevas formas de abordar el estudio de la comprensión histórica. Al mismo tiempo que iba a permitir estudiar, más adecuadamente, las ideas de los alumnos respecto a los eventos y procesos ocurridos en el pasado.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las repercusiones educativas que tuvieron los trabajos comentados hasta ahora sobre el pensamiento histórico de los adolescentes? Algunos autores, entre los cuales se encontraba Hallam (1969; 1970; 1979) propusieron que la enseñanza de la historia tenía que adecuarse a las habilidades de pensamiento de los alumnos. Esto significaba que en el caso de los adolescentes de 14 años, la enseñanza de la historia no debía realizarse de una manera abstracta, ni contener muchas variables, sino que debería ser más concreta. Por ejemplo, esta historia «concreta» podía tratar acerca de cómo eran las casas, los vestidos, el transporte y la vida cotidiana en un tiempo y lugar específico, al igual que sobre otros aspectos concretos relacionados con la agricultura, el comercio o la industria. No era adecuado, por tanto, que los alumnos estudiaran ciertos temas de naturaleza más abstracta, como los cambios políticos, sociales o religiosos ocurridos en una época histórica específica ni ciertos conceptos históricos más abstractos y complejos, como las causas y las consecuencias, o el cambio y la continuidad histórica. Al mismo tiempo, se negaba que los alumnos fueran capaces de evaluar materiales como documentos o fuentes históricas debido a que todavía no habían alcanzado el estadio de las operaciones formales. A una conclusión muy similar llegó también el historiador Elton (1970) al señalar que la historia no podía ser enseñada sino hasta a partir de los 16 años. En su opinión, antes de esa edad la enseñanza debía centrarse en una serie de relatos y descripciones sobre ciertos personajes históricos con el objetivo de que los alumnos empezaran a comprender el sentido de la historia.

2.1.3. Investigaciones sobre pensamiento causal.

Una de las investigaciones más interesantes sobre contenidos históricos durante los setenta fue realizada por Jurd (1978b). Si bien los resultados de este estudio son muy amplios, en este apartado sólo vamos a referirnos a aquellas cuestiones más relacionadas con el tema de la causalidad histórica. Los participantes fueron adolescentes entre los 11 y los 17 años. La prueba utilizada estaba constituida por tres series paralelas de eventos ocurridos en tres países imaginarios: Adza, Mulba y Nocha. Cada serie describía los cambios históricos producidos en cada país durante el proceso de *transición de un gobierno autoritario a un gobierno democrático*. Después de leer la secuencia de eventos ocurridos en Adza y Mulba, se pedía a los alumnos que indicaran qué podía ocurrir en Nocha y cuáles eran las semejanzas existentes entre los eventos ocurridos en cada país. Posteriormente, tenían que responder a una serie de preguntas diseñadas para analizar su pensamiento causal. Por ejemplo, tenían que explicar por qué algunas personas planearon matar al dictador de uno de dichos países. O también de qué manera este personaje hubiera podido evitar que le asesinaran. Con esta última se buscaba evaluar la reversibilidad del pensamiento causal en historia. Para ello, Jurd partía de las ideas mantenidas por Dray (1957) sobre el análisis causal en historia (véase el capítulo anterior para una exposición más amplia sobre las ideas mantenidas por este autor).

Según Dray, la importancia de un elemento causal puede evaluarse cuando nos planteamos qué es lo que habría ocurrido si éste no se hubiese producido. De modo que si un alumno generaba sólo una causa para explicar un *acontecimiento histórico*, entonces la negación de dicha causa debería ser suficiente para que el evento no se produjese. En cambio, si la explicación estaba basada en una interrelación de causas, entonces los alumnos debían negar tanto el conjunto de causas mencionadas como sus interrelaciones.

Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que el pensamiento causal en historia seguía unas secuencias evolutivas semejantes al desarrollo de las estrategias utilizadas en las tareas de conservación piagetianas. En base a ello, se estableció que los alumnos atravesaban los siguientes niveles cuando intentaban explicar por qué se produjo un evento o situación histórica: a) nivel pre-operacional, en el que sólo se llegaba a

considerar la influencia de una causa dentro de su explicación histórica; b) un nivel operacional concreto, en donde los alumnos eran capaces de tomar en cuenta la influencia de más de una causa en su explicación, pero sin llegar a establecer una red causal compleja. También eran capaces de ordenar los eventos históricos según un orden temporal y causal, estableciendo relaciones de entre dos causas y generalmente en un solo sentido; c) nivel *operatorio formal*, el cual se alcanza cuando se lleva a cabo una coordinación e interrelación entre las múltiples causas. En este estadio los alumnos se mostraban capaces de considerar la «situación histórica tal como fue», así como de utilizar conceptos «coligatorios». Es decir, podían evaluar la situación histórica particular como parte de un complejo sistema causal, constituido por la interdependencia de diversos factores. Por tanto, eran capaces de juzgar adecuadamente los efectos que tiene la eliminación o disminución de un factor causal relevante dentro del propio sistema.

En general, los datos obtenidos en esta investigación mostraban que antes de los 16 años los alumnos tenían muchas dificultades para alcanzar el pensamiento formal en historia. Como hemos visto, estos resultados se encontraban en estrecha correspondencia con los obtenidos anteriormente por Hallam. Hasta ese momento, la mayor parte de las investigaciones que se realizaron en este dominio de conocimiento, bajo una perspectiva piagetiana, llegaban a conclusiones similares: el pensamiento formal se desarrollaba considerablemente más tarde cuando los alumnos se enfrentaban a tareas con contenidos históricos. Resultado que contrastaba con aquellos supuestamente obtenidos en otros dominios de conocimiento como las ciencias naturales o las matemáticas. Como ha señalado Booth (1980; 1983), estos datos serían muy desalentadores para muchos profesores de historia, en la medida en que planteaban un problema muy importante, desde un punto de vista instruccional. Es decir, si la mayoría de los alumnos no eran capaces de formular hipótesis o de tener un pensamiento de tipo deductivo e inductivo en este campo de conocimiento antes de los 16 años, entonces, ¿tenía algún sentido enseñar historia en la escuela primaria?, ¿y en la secundaria?, ¿en qué medida era posible enseñar de manera eficiente la historia a los alumnos antes de que alcanzaran estas edades? Por entonces, ya empezaban a surgir voces distintas que mostraban una actitud crítica hacia la utilidad y aplicación que podía tener el modelo de pensamiento formal piagetiano al estudio de la comprensión histórica.

2.1.4. Críticas al enfoque piagetiano.

Como muy acertadamente señalaron algunos autores (Booth, 1980, 1987, 1994; Dickinson y Lee, 1978, 1984), la gran mayoría de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la comprensión histórica parecían estar más interesadas en evaluar en qué estadio se encontraban los alumnos y cuáles eran las habilidades generales del pensamiento histórico, que en analizar realmente cómo se comprendía la historia. Este debate crítico hizo que en otras cosas se cuestionara en qué medida el modelo de pensamiento formal piagetiano podía ser realmente aplicado al dominio de la historia. En primer lugar, había que tomar en cuenta que este modelo se encontraba más estrechamente relacionado con los procesos de razonamiento que tenían lugar dentro del campo de las ciencias naturales que con el razonamiento y la comprensión en historia. Por otra parte, se argumentaba que el tipo de preguntas formuladas por los historiadores eran de naturaleza muy distinta a aquellas formuladas por los científicos naturales, y que por tanto, éstas diferencias tenían que verse reflejadas en la manera de abordar el estudio del desarrollo del conocimiento físico, biológico o histórico.

En opinión de Booth (1980; 1987), la mayoría de las investigaciones sobre contenidos históricos, realizadas bajo un marco piagetiano, no sólo daban una visión muy limitada de la capacidad cognitiva de los adolescentes para pensar en términos históricos, sino que además únicamente se centraban en una parte muy reducida de lo que podía ser considerado como conocimiento histórico. En su opinión, estos estudios se habían pasado por alto una serie de cuestiones importantes como podían ser, por ejemplo, el papel que cumple la imaginación en la comprensión empática de las acciones de los agentes históricos (sobre este tema, véase por ejemplo los estudios de Ashby y Lee, 1987; Dickinson y Lee, 1984; Domínguez, 1986; Lee, 1984; Portal, 1983, 1987; Shemilt, 1980, 1984). Asimismo, habían olvidado el papel que podía tener la imaginación y el pensamiento inferencial en la reconstrucción narrativa del pasado a partir de un conjunto de fuentes y documentos históricos. De modo que era necesario tomar en cuenta la propia estructura de la disciplina para poder estudiar más adecuadamente el pensamiento histórico de los alumnos.

En base a ello, este autor llevó a cabo un estudio longitudinal sobre el desarrollo del pensamiento histórico con adolescentes de 14-16 años dentro de un contexto educativo (Booth, 1980; 1983). Los alumnos que participaron en esta investigación llevaron un curso de historia moderna durante dos años. En dicho curso se dio una gran importancia al uso de fuentes históricas, la participación activa de los alumnos y el aprendizaje interactivo. Lo que se intentaba medir en esta investigación era en qué medida los métodos de enseñanza podían afectar: a) la capacidad de los alumnos para utilizar y evaluar de manera efectiva las fuentes históricas; b) su capacidad para llegar a comprender y utilizar conceptos claves como por ejemplo, comunismo, guerra fría, inflación, imperialismo o nacionalismo; y, c) sus actitudes hacia la historia como disciplina, así como acerca de algunas situaciones históricas controvertidas y ciertos grupos nacionales o raciales. A diferencia del resto de las investigaciones comentadas hasta ahora, los resultados obtenidos en esta investigación sugerían que los adolescentes entre los 14 y los 16 años eran ya capaces de operar y pensar en términos históricos cuando se utilizaba un método de enseñanza adecuado. Dichos alumnos mostraron que habían desarrollado habilidades importantes tanto en la evaluación de documentos históricos como en el aprendizaje de conceptos, después de haber transcurrido los diecisiete meses en que se efectuó la evaluación. De igual manera, se encontró que habían modificado en buena medida sus actitudes hacia cuestiones históricas controvertidas. Resultados similares serían encontrados posteriormente en los estudios de evaluación del importante Proyecto «*Historia 13-16*», dirigido por Shemilt en Gran Bretaña. En términos generales, una de las más importantes conclusiones extraídas de dicho trabajo era que partiendo de un contexto educativo adecuado los alumnos mostraron tener una gran habilidad para pensar en términos históricos (para una revisión más amplia de los resultados de este proyecto educativo véase Shemilt, 1980, 1983, 1984, 1987). Desde esta perspectiva, el pensamiento histórico no podía ser caracterizado como un pensamiento de tipo hipotético-deductivo (recuérdense las polémicas del capítulo anterior), centrado fundamentalmente en la comprobación de hipótesis o de leyes generales. En opinión de Booth, dicha caracterización restaría importancia a uno de los aspectos más creativos e imaginativos del razonamiento histórico: el razonamiento de tipo inferencial, que es utilizado cuando se analizan todo tipo de fuentes históricas como los libros, documentos, artefactos, fuentes orales, fotografías; y también cuando se elabora una reconstrucción imaginativa sobre lo acontecido a los hombres en el pasado.

A partir de estos resultados, Booth concluía que era posible mantener una visión más optimista respecto a la comprensión histórica de los adolescentes. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la historia debía centrarse en la participación activa de los alumnos, así como también partir de la naturaleza específica del pensamiento histórico. En la medida en que se tuvieran en cuenta estos aspectos, los alumnos podrían enfrentarse a tareas históricas significativas, distintas a las utilizadas en la mayoría de los estudios realizados hasta entonces. Como veremos, más adelante empezaron a surgir un conjunto de trabajos importantes en los que se ponía en duda que los problemas de comprensión por parte de los alumnos fueran debido principalmente a limitaciones en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Así, se planteaba que las operaciones formales no debían ser consideradas como habilidades generales del pensamiento que pudieran ser aplicadas para resolver todo tipo de problemas, independientemente de su contenido; sino que en buena medida su solución dependía del contenido específico de la tarea planteada (para una revisión y análisis crítico, véase Carretero, 1985; León, López-Manjón y Carretero, 1990). En este sentido, investigaciones cognitivas posteriores mostraron que el pensamiento humano no se rige por criterios estrictamente lógicos sino más bien de tipo funcional o pragmáticos (véase por ejemplo, Carretero y García Madruga, 1984). Por otra parte, en los últimos años se ha llegado a subrayar la influencia que tienen las ideas previas de los alumnos en la adquisición de conocimiento nuevo (Pozo y Carretero, 1987; Carretero, 1993; Carretero y Limón, 1993). De ahí la importancia de estudiar cómo se adquieren ciertas habilidades cognitivas dentro de un dominio específico de conocimiento (para una revisión actualizada y general sobre la adquisición de habilidades en distintos dominios, véase Voss, Wiley y Carretero, 1995).

2.1.5. Niveles de comprensión de la explicación histórica.

Hemos visto que a partir de las críticas realizadas a los trabajos con una orientación piagetiana, empezaron a surgir un conjunto de estudios bajo un enfoque distinto. Una muestra de ello lo constituyen los trabajos sobre comprensión y explicación histórica llevados a cabo por el grupo de investigadores británicos formado por Dickinson, Lee y Ashby (véase por ejemplo, Ashby y Lee, 1987; Dickinson y Lee, 1978, 1984; Lee, 1978).

Estos autores partieron de una reflexión sobre la propia naturaleza de la historia comparada con otras ciencias, a la vez que analizaron de manera específica el problema de la explicación en este campo de conocimiento. Entre sus planteamientos principales destacaban la importancia de tomar en cuenta las explicaciones intencionales en historia. En base a ello, analizaron los modelos de «explicación por razones», propuestos por Dray (1957) y el modelo de «explicación intencional» de Von Wright (1971) (véase el capítulo anterior para una revisión más amplia de ambos modelos). Posteriormente, se plantearon estudiar cómo comprendían los alumnos este tipo de explicación. En nuestra opinión, este renovado interés por tomar en cuenta la propia naturaleza del conocimiento histórico, hizo que el tema de la causalidad histórica empezara a ser abordado de manera muy distinta que en los trabajos anteriores.

Según Lee (1978), los alumnos se enfrentan a una serie de problemas al intentar comprender y explicar las acciones e intenciones de los agentes históricos. Dichos problemas pueden ser fundamentalmente de dos tipos: a) de comprensión de la situación histórica, y b) de comprensión de las intenciones de los agentes. En el primer caso, puede decirse que frecuentemente los alumnos no logran comprender cuál era la situación histórica en que se encontraba un agente histórico particular. Esto hace que en muchas ocasiones, no logren diferenciar entre lo que sería su propia perspectiva y la visión que pudo tener el agente sobre dicha situación, o incluso entre la propia visión que pudo haber tenido el historiador. En segundo lugar, los alumnos pueden tener dificultades para llegar a comprender cuáles fueron los motivos que tuvo un agente histórico para llevar a cabo una acción determinada. Así por ejemplo, mientras que un historiador tiende a apoyarse en el conocimiento que tiene acerca de lo que un hombre de una época determinada pudo haber hecho o deseado, parece ser que los alumnos tienden a hacer uso de su conocimiento y experiencia actual.

Para poder estudiar en profundidad cómo se comprendían las acciones e intenciones de los agentes históricos, Dickinson y Lee (1978) llevaron a cabo una investigación con adolescentes entre los 12 y 18 años. Como prueba, utilizaron un texto que trataba sobre una batalla naval ocurrida durante la Primera Guerra Mundial. Dicha historia contenía una descripción detallada de la decisión tomada por un destacado almirante inglés para retirar

su flota lejos de los alemanes. Después de leer el texto, se pedía a los alumnos que respondieran por escrito a algunas preguntas. Por ejemplo, se les planteaba que explicaran por qué había retirado este personaje su flota lejos de los alemanes o también que imaginaran qué otra cosa pudo haber hecho para obtener lo que quería. Al mismo tiempo, se les pedía que explicaran cuál era la situación en el momento en que los alemanes lanzaron sus torpedos.

Las respuestas de los alumnos fueron analizadas a partir de los siguientes niveles de comprensión de la explicación histórica, propuestos por Lee (1978). Cada nivel incluye aspectos relacionados con la comprensión de las acciones e intenciones de los agentes históricos, así como de la situación histórica en que éstos se encontraban. Son los siguientes: a) un primer nivel, en donde los alumnos no logran comprender qué es lo que trataba de hacer un agente histórico determinado. Es decir, no llegan a comprender cuáles pudieron haber sido los motivos de sus acciones ni tampoco cuál era la situación histórica en que éstos se produjeron; b) un segundo nivel, en el que las acciones son explicadas por referencia a las intenciones del agente y a la situación, pero de una manera convencional. Los alumnos no logran distinguir entre la visión que el agente tenía respecto a su propia situación y la visión del historiador. En general, este nivel se caracteriza porque la comprensión de las intenciones y situaciones históricas se produce a partir de proyecciones personales y disposiciones estereotipadas. Por ejemplo, pueden pensar que un rey, por el mero hecho de serlo, tiene ciertas metas, independientemente de sus intenciones particulares. Asimismo, pueden creer que una batalla supone la existencia de ciertas metas generales entre sus participantes y que, por ejemplo, en este caso se reducen al logro de un único objetivo: ganar la batalla. De igual manera, la acción de un combatiente puede ser explicada simplemente en términos de su cobardía o estupidez, sin tomar en cuenta las intenciones y el contexto específico en que se efectuó dicha acción; c) un tercer nivel, en donde las acciones de los agentes históricos se explican por referencia tanto a sus intenciones particulares como a su propia visión de la situación, aunque dentro de un contexto histórico y cultural muy reducido. En este caso, los alumnos comienzan a diferenciar entre la visión que tenía el agente sobre la situación particular y la visión del historiador; d) un cuarto nivel, en el que la explicación se formula dentro de un contexto histórico más amplio. Las acciones de un agente se explican en función de las intenciones

que éste tuvo, así como en función de su propia visión de la situación histórica. En este último nivel, los alumnos son capaces de distinguir claramente entre la visión del agente y el punto de vista del historiador. Existe una mayor integración de las diversas acciones llevadas a cabo por distintos agentes dentro de un contexto histórico particular.

En general, los resultados obtenidos indicaban que los adolescentes de 12 y 13 años tendían a formular explicaciones basadas en una visión estereotipada no sólo de las acciones e intenciones de los agentes sino, también de las situaciones históricas en que éstos se encontraban. Por ejemplo, algunos de los alumnos consideraron que dado que se trataba de una batalla, entonces la intención del almirante inglés era simplemente *«ganar y deshacerse de los alemanes de una vez por todas»*. O que si se retiraba sería porque *«era un hombre cobarde»*. Por su parte, los alumnos de 15 y 16 años mostraron también esta tendencia, aunque en menor medida que el grupo anterior. Cabe destacar que esta visión estereotipada de las intenciones y acciones de los agentes históricos ha sido también descrita en otras investigaciones sobre la comprensión de la empatía (Ashby y Lee, 1987; Shemilt, 1984).

Después de comentar cómo se comprenden y explican las acciones e intenciones de los agentes históricos, podemos preguntarnos: ¿cuál es la comprensión que se tiene de la situación histórica descrita en esta prueba? Pues bien, sólo un número muy reducido de los adolescentes, principalmente mayores a 16 años, llegaron situar su explicación dentro de un contexto histórico y cultural más amplio. Estos datos contrastaban con los obtenidos respecto a la explicación de las acciones de los agentes en términos de sus intenciones. Puede decirse que este tipo de explicación se desarrollaba a edades más tempranas, a partir de los 12 años. Así, los datos resultan muy reveladores ya que muestran cómo los adolescentes más jóvenes tienden a comprender y explicar las intenciones de los agentes personales antes que la situación histórica en que éstos se encuentran. De modo que la comprensión de las situaciones históricas tiende a ser más problemática para los adolescentes que la comprensión de las intenciones de los agentes (Dickinson y Lee, 1978). Como veremos más adelante, esta tendencia por explicar los acontecimientos históricos en términos de las acciones e intenciones de los agentes se produce no sólo entre los adolescentes, sino también entre los propios adultos. Lo que resulta muy interesante, si tomamos en cuenta que, como ha dicho Lee (1978), «la capacidad que tienen los alumnos

para seguir una narrativa depende de su habilidad para comprender las explicaciones en términos de intenciones» (p.93). También Bruner (1990), por su parte, ha destacado la importancia que tiene la comprensión narrativa que llevamos a cabo de nuestra experiencia en términos de las intenciones y las acciones humanas. Con esta idea lo que nos sugiere es que las personas poseemos una capacidad cognitiva para dar sentido a nuestra experiencia a través de estructuras de tramas. Idea que nos parece importante tener en cuenta cuando analicemos más adelante cómo se produce la comprensión histórica por parte de los sujetos.

2.1.6. Explicación por empatía.

Otra de las líneas de investigación británica surgieron en torno al conocido proyecto «*Historia 13-16*», que ha llegado a ejercer una gran influencia en diversos países (véase por ejemplo, Prats, 1989; Shemilt, 1980). Según Shemilt (1984), una de las cuestiones importantes a las que recurren los historiadores cuando tratan de reconstruir y explicar el pasado es la explicación por empatía. Con este tipo de explicación lo que se intenta es llegar a comprender las acciones de los agentes históricos en el pasado. A partir de los datos obtenidos en la evaluación del proyecto, analiza el desarrollo de la comprensión empática de los adolescentes. En base a ello, este autor propone 5 estadios en cuanto a la comprensión que tienen los adolescentes sobre las acciones efectuadas por los hombres en el pasado. En el primer estadio, los alumnos consideran que los hombres del pasado estaban poco desarrollados en comparación con los de ahora. Sus acciones no son explicadas en función de los motivos que pudieron haber tenido, sino que simplemente se piensa que son más primitivos y menos inteligentes que ellos. En un segundo estadio, las acciones de los hombres en el pasado son explicadas en función de una serie de motivos estereotipados, de los cuales no existe una comprensión empática. Por ejemplo, piensan que los hombres actúan porque son «unos cabezotas» o movidos únicamente en función de sus convicciones religiosas. En el tercer estadio, existe un mayor intento entre los alumnos por comprender cuáles fueron los motivos que tuvieron ciertos agentes históricos para actuar de una manera determinada. Pero la reconstrucción se hace desde su propio punto de vista y no desde el punto de vista de los agentes históricos. En cuanto al cuarto estadio, se adopta ya un punto de vista histórico para explicar los motivos de los agentes, alcanzando en buena media

cierta empatía histórica. Es decir, los alumnos piensan que para poder reconstruir las acciones y motivos de los agentes, es necesario tomar en cuenta no sólo cuál pudo haber sido la situación histórica en aquella época, sino que también consideran el punto de vista que pudo tener dicho agente. Para ello, parten de la idea de que los valores, creencias y actitudes del pasado son muy distintos a los que tenemos ahora. Finalmente, los escasos alumnos que alcanzan el quinto estadio, empiezan a cuestionarse el significado que puede tener la reconstrucción por empatía y cuáles pueden ser los medios más apropiados para llevar a cabo dicha reconstrucción. Concretamente, estos alumnos pueden llegar a considerar algunas de las dificultades metodológicas a las que se ve enfrentada la explicación por empatía. Por ejemplo, pueden preguntarse en qué medida es posible llegar a comprender por qué se rebeló un personaje histórico concreto, si es muy difícil llegar a saber con certeza qué es lo que éste pensaba en ese momento particular.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo realizado por Shemilt se enfrenta a una serie de problemas cuando se intenta estudiar la comprensión de la causalidad histórica en los alumnos. En este caso, debemos tener en cuenta que en buena medida los estadios propuestos están contruidos a partir de la ideas implícitas que tienen los sujetos sobre los eventos, las situaciones, o sobre las acciones y motivos de los agentes históricos. De modo que es importante distinguir entre las ideas implícitas o «marcos alternativos» que tienen los alumnos sobre la historia como disciplina y su objeto de estudio, por una parte, y las explicaciones que éstos generan de los eventos históricos particulares, por otra. Ahora bien, esto nos puede llevar a plantear en qué medida influyen estas ideas implícitas cuando se explica un evento o situación histórica particular. Sobre esta cuestión cabe señalar que algunos autores como Halldén (1993; 1994) han destacado la gran influencia que pueden tener estas ideas previas o «marcos alternativos» acerca de la propia historia cuando se intenta explicar por qué se produjeron los acontecimientos. Más adelante volveremos sobre este tema.

2.2. Investigaciones cognitivas sobre explicación y comprensión de la causalidad histórica.

En este apartado vamos a comentar algunas de las investigaciones cognitivas realizadas durante los años ochenta y noventa sobre la comprensión de la causalidad histórica por parte de adolescentes y adultos. Pero antes de llevar a cabo esta revisión queremos hacer notar un hecho que nos parece muy significativo. Si bien durante las últimas décadas se han producido un amplio conjunto de investigaciones sobre la comprensión y enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, esto no ha ocurrido así en el caso de la historia. Sin embargo, recientemente se han producido una serie de investigaciones de orientación cognitiva sobre la comprensión de la historia (véase por ejemplo, Ahonen, 1990; Carretero y Voss, 1994; Leinhardt, Beck y Stainton, 1994; Pontecorvo y Girardet, 1993; Tulviste y Wertsch, 1994; Wertsch y O'Connor, 1994) y las ciencias sociales (Delval, 1981; 1989; 1994; Berti y Bombi, 1988; 1994). Este renovado interés se ha mostrado en el estudio de la comprensión de textos históricos (Beck, McKeown y Gromoll, 1989; Beck, McKeown, Sinatra y Loxterman, 1991; McKeown y Beck, 1990; Perfetti, Britt, Rouet, Georgi y Mason, 1994), el razonamiento de problemas históricos (Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1983; Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994; Leadbeater y Kuhn, 1989), el uso de fuentes históricas (Wineburg, 1991a,b) y la comprensión de la causalidad histórica (Carretero, Asensio y Pozo, 1991; Carretero y otros, 1994; Carretero, Jacott y López-Manjón, 1993; Carretero, López-Manjón y Jacott, 1995; Voss, Carretero, Kennet y Silfies, 1994).

Dentro del conjunto de investigaciones cognitivas realizadas durante la década de los ochenta sobre comprensión de la causalidad histórica ocupan un lugar destacado los trabajos realizados por el equipo de investigación formado por Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio. Como veremos más adelante, estos trabajos han constituido un importante marco de referencia tanto en el planteamiento inicial como en el desarrollo posterior de esta tesis. Antes de pasar a comentarlos, queremos señalar lo siguiente. Nuestro objetivo en este apartado no es hacer una revisión exhaustiva del amplio conjunto de investigaciones que han sido realizadas por este grupo de investigadores sobre la comprensión y el aprendizaje de la historia (para una revisión más amplia véase por ejemplo, Carretero, Pozo y Asensio, 1983; Pozo y Carretero, 1983; Pozo, Carretero y Asensio, 1983; Pozo, 1985; Asensio, Carretero y Pozo, 1986). Más bien, lo que haremos a continuación será centrarnos fundamentalmente en aquellos estudios que se encuentran

más relacionadas con el estudio de la causalidad histórica (Pozo, Asensio y Carretero, 1986; Pozo y Carretero, 1989; Carretero y Asensio, 1988; Carretero, Asensio y Pozo, 1991).

Cabe destacar que entre sus planteamientos fundamentales se aborda el tema de la distinción existente entre explicaciones causales e intencionales dentro del ámbito de la historia. Este debate sobre los distintos modelos explicativos ha sido uno de los problemas epistemológicos a los que se ha visto enfrentada la historia como disciplina durante los últimos años (una exposición más detallada de este debate puede encontrarse en el primer capítulo de esta tesis). La discusión generada en torno a la naturaleza de la explicación en historia había sido retomada por algunos estudios sobre la comprensión histórica en los adolescentes. Sin embargo, puede decirse hasta este momento los trabajos realizados sobre explicación histórica, ya sea desde un marco psicológico o educativo, habían estado más centrados en estudiar cómo comprendían los adolescentes un único tipo de modelo explicativo. La originalidad de los trabajos realizados por este grupo de investigadores radica en que por vez primera se intentó estudiar la comprensión y utilización de ambos tipos de explicación por parte de los adolescentes y adultos universitarios, expertos y no expertos en Historia.

2.2.1. Explicaciones causales: un análisis cognitivo.

Después de una serie de investigaciones realizadas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia, Pozo, Asensio y Carretero (1986) publican un interesante artículo sobre las explicaciones que ofrecen distintos grupos de adolescentes en este dominio de conocimiento. Se entrevistó a 90 alumnos pertenecientes a los siguientes niveles educativos: 6º y 8º de EGB, 2º de BUP y dos grupos de COU, correspondientes a Ciencias y Letras. Después de leer un texto que trataba sobre la prosperidad alcanzada por un país imaginario, se les presentaba a los sujetos un conjunto de tarjetas. Cada tarjeta hacía referencia a un factor causal que podía haber influido en el gran desarrollo alcanzado por dicho país. Así, se incluyeron dos tipos de factores causales: estructurales y personalizados. Entre los primeros se encontraban los siguientes: la inversión extranjera, el incremento de la

explotación minera y el aumento de la producción agrícola y ganadera, los cuales se encontraban más relacionados con la estructura social del país en cuestión. Los factores más personalizados hacían referencia a otro tipo de cuestiones, tales como: las creencias religiosas de la mayoría de los habitantes de dicho país, las actividades políticas, culturales y científicas organizadas por distintos grupos, así como ciertos aspectos relacionados con el tipo de vida que llevaban desde hacía muchos años. En contraste con los factores estructurales, los factores personalistas estarían más vinculados a las personas y a sus intereses. Una vez presentadas las tarjetas, los alumnos tenían que señalar cuáles eran los factores que pudieron haber influido en la prosperidad alcanzada por este país imaginario y en qué orden de importancia lo habían hecho. Posteriormente, se les preguntaba que habría pasado si la tarjeta que consideraban más importante no hubiese existido. Lo mismo se hacía con la segunda tarjeta más importante. Finalmente, se les preguntaba sobre el tipo de relación que existía entre los distintos aspectos políticos, culturales, económicos, religiosos, etc.

En contra de lo previsto por los propios autores, los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que los diferentes grupos de alumnos no tenían ninguna preferencia hacia ningún tipo de factor explicativo. Es decir, no se vieron cumplidas sus expectativas respecto a que los sujetos más jóvenes tenderían a dar una mayor importancia a las causas más personalistas que a las estructurales, en contraste con los mayores.

¿Cómo pueden ser explicados estos datos? ¿Hasta qué punto los sujetos de edades y niveles educativos distintos tienden a dar la misma importancia a una serie de factores causales, estructurales y personalistas? Desde nuestro punto de vista, una de las dificultades a las que se enfrenta este trabajo pueden estar relacionadas con el alto grado de complejidad de la tarea histórica presentada. Es posible que una situación histórica ficticia (que en este caso se refiere al amplio desarrollo económico, cultural, etc. alcanzado por un país), ante la cual no se posee ningún tipo de conocimiento previo resulte más difícil de explicar. Sobre todo cuando se presentan elementos causales cuya influencia resulta difícil de evaluar, como podría ser el caso de los factores considerados como más personalistas en este trabajo. De hecho, tal como señalan los autores, es muy probable que incluso entre los propios historiadores existieran marcadas diferencias si ellos hubieran tenido que evaluar

la posible importancia de algunos de los factores causales incluidos en esta prueba. Todo lo anterior hace que sea muy difícil analizar si los alumnos tienden a preferir un tipo de factor causal sobre otro.

Por otra parte, en cuanto a la relación que establecieron los alumnos entre los distintos factores causales, se establecieron los cuatro niveles siguientes. El primer nivel se caracteriza porque los sujetos no se plantean la necesidad de explicar una situación histórica determinada. Así por ejemplo, no tiene sentido explicar por qué un país es rico o pobre, dado que todas las personas saben que existen países ricos y pobres. Sus respuestas son inconsistentes cuando tratan de explicar la influencia de un factor causal, al mismo tiempo que no logran ir más allá de la información descrita en cada tarjeta. En el segundo nivel, los alumnos reconocen que un hecho pudo haber ocasionado un efecto, pero sin llegar a explicar cómo o por qué se produce dicha influencia. Es decir, no logran situar el factor causal presentado dentro de una cadena causal más amplia. Por ejemplo, en este caso concreto los alumnos no llegan a establecer ninguna relación entre los hechos propuestos y la prosperidad del país. El tercer nivel se caracteriza porque los alumnos empiezan a tener una concepción causal más precisa. Son capaces de establecer relaciones causales más amplias entre los distintos factores cuando intentan explicar una situación histórica. Por ejemplo, pueden mencionar que el clima mejoró las cosechas, y que esto a su vez puede llegar a mejorar las relaciones comerciales del país en cuestión. En el cuarto nivel, las relaciones que se establecen entre los distintos factores son relaciones causales más complejas y dinámicas. Los alumnos son ya capaces de establecer distintas cadenas causales, al mismo tiempo que pueden relacionarlas entre sí e integrarlas dentro de una explicación histórica más completa. Por otra parte, sólo hasta este nivel los adolescentes tienen una concepción más dinámica e integrada de las relaciones causales, siendo capaces de reconocer que la ausencia de un factor causal puede tener repercusiones sobre todo el sistema. Por ejemplo, mencionan que si no produce uno de los factores presentados, probablemente no se hubiese producido la prosperidad del país en cuestión, en vista de que depende de todo el conjunto de condiciones económicas, políticas, culturales, etc.

Los resultados de esta investigación muestran la existencia de diferencias respecto al tipo de relaciones establecidas entre los distintos factores causales por parte de los

alumnos pertenecientes a distintos niveles educativos. La gran mayoría de los alumnos de 6º y 8º de EGB, así como un poco más de la mitad de los alumnos de 2º de BUP se encuentran en el segundo nivel descrito. Esto significa que los adolescentes de 12 y 14 años y en menor medida los de 16 años no llegan a basar sus explicaciones a partir de relaciones causales entre los distintos factores o eventos históricos presentados, sino que simplemente se limitan a describir la influencia que pudo tener cada factor causal por separado. Por otra parte, sólo los alumnos de COU (18 años aproximadamente) alcanzan los niveles más aceptables de explicación, correspondientes a los niveles 3 y 4 descritos anteriormente. Sin embargo, cabe destacar la existencia de diferencias importantes entre los dos grupos de COU (Ciencias y Letras) respecto al tipo de relación causal que establecen. En este caso, son los alumnos de Letras los que muestran un mejor desempeño en esta tarea de contenido histórico, en contraste con los alumnos de Ciencias. Tales diferencias, sugieren Pozo, Asensio y Carretero, podrían verse apoyadas por los datos de las investigaciones realizadas durante los últimos años dentro del modelo expertos-novatos (Chi, Glaser y Farr, 1988; Voss y otros, 1986). Así, podría decirse que los adolescentes del grupo de Letras han aprendido ciertos modelos o teorías causales que aplican cuando intentan resolver un problema que trata acerca de una situación histórica particular.

2.2.2. Explicaciones causales de expertos y novatos.

Dentro de los escasos trabajos sobre explicaciones causales en historia que han sido realizados bajo el paradigma expertos-novatos cabe destacar el de Pozo y Carretero (1989). A diferencia del resto de las investigaciones revisadas hasta ahora, en este estudio no sólo se compara la comprensión histórica que tienen los alumnos pertenecientes a diferentes niveles educativos, sino que también se incluyen sujetos con distinto nivel de instrucción formal en Historia y en Física. Se entrevistó a 48 alumnos pertenecientes a los siguientes niveles educativos: 7º de EGB, 1º BUP, 3º de BUP, y a dos grupos de adultos universitarios recién licenciados o que cursaban los últimos cursos de Física e Historia. En la primera parte de la prueba, se planteaba a los alumnos un problema causal histórico

sobre una situación histórica ficticia: la elevada emigración que se produjo en un país imaginario en 1930. Para poder explicar este movimiento migratorio, se presentaba a los alumnos un texto conteniendo información básica sobre la situación del país. A continuación se les ofrecían una serie de tarjetas. Cada tarjeta contenía una posible causa de esa emigración, las cuales hacían referencia a cuestiones distintas, como por ejemplo, la existencia de disturbios políticos, una fuerte sequía, la crisis de la industria minera durante esos años, el establecimiento del servicio militar obligatorio, etc. Posteriormente, tenían que consultar una tabla de datos sobre los movimientos de población ocurridos durante los últimos diez años. En términos generales, los datos fueron analizados de dos maneras distintas. Por una parte, se estudió el contenido y la estructura de las teorías causales generadas por los alumnos, mientras que la otra parte estuvo dedicada al estudio de las reglas de inferencia que éstos utilizaban cuando intentaban comprobar sus teorías. Por motivos de exposición, sólo vamos a referirnos a los resultados obtenidos en relación a las teorías causales de los alumnos. El análisis se llevó a cabo en función de dos criterios principales: a) las ideas históricas básicas contenidas en dichas teorías y; b) la «estructura del argumento», correspondiente en este caso a su estructura causal.

Para analizar las ideas históricas contenidas en las teorías causales mantenidas por los sujetos se establecieron distintos criterios: a) se evaluó en qué medida los alumnos llegaban a utilizar ciertos conceptos históricos o sociales en sus explicaciones; b) si las explicaciones históricas eran formuladas en términos causales o intencionales; c) el establecimiento de relaciones entre los distintos aspectos (económicos, políticos, geográficos) de la realidad histórica; d) la comprensión de la historia como un proceso continuo que tiene sus antecedentes en un conjunto de situaciones ocurridas tiempo atrás; e) si se atribuía a los eventos históricos consecuencias inmediatas, a corto o bien a largo plazo.

En cuanto a la «estructura del argumento», se establecieron 4 niveles de complejidad creciente. Estos eran los siguientes: a) un primer nivel, en el que no existe diferenciación entre las distintas variables, por lo que los alumnos no pueden realizar predicciones sobre lo que podría ocurrir. O incluso en algunos casos llega a invertirse las relaciones existentes entre los factores; b) segundo nivel, donde los efectos de las causas simplemente se suman

y mantienen de manera aislada, sin llegar a relacionarse entre sí; c) un tercer nivel, en el que ya se establecen relaciones de interdependencia parcial entre las variables. Pueden incluirse tanto cadenas causales más amplias como relaciones aditivas indirectas de las causas. Los alumnos utilizan un modelo unidireccional de influencia entre causas; d) un cuarto nivel, caracterizado por la interacción amplia entre varios factores causales. Para ello, se utiliza un modelo causal bidireccional o de influencia mutua entre las causas.

En general, los resultados de este trabajo muestran la existencia de diferencias importantes entre los distintos grupos en relación a su teoría causal. En este caso, los tres grupos de adolescentes poseen unas ideas históricas muy poco desarrolladas y eficaces; y que lo mismo ocurre, aunque en menor medida, con los expertos en Física. Por su parte, los expertos en Historia tienen unas ideas históricas causales más desarrolladas que el resto de los grupos estudiados. Ahora bien, en cuanto a la estructura que adoptan dichas teorías se obtienen datos similares a los comentados anteriormente. En este caso, sugieren la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos de adolescentes con respecto a los dos grupos de adultos universitarios. Los adolescentes no logran ir más allá de una suma de causas, mientras que únicamente los adultos universitarios llegan a establecer relaciones de interdependencia entre las causas. Sin embargo, al igual que con las ideas históricas, también existen diferencias entre los expertos en Historia y los expertos en Física. Los primeros incluyen en sus explicaciones una serie de relaciones causales más complejas e interdependientes que el otro grupo de universitarios.

Por otra parte, Voss, Carretero, Kennet y Silfies (1994) han realizado recientemente una interesante investigación sobre razonamiento causal en historia con adultos universitarios. Los participantes tenían que escribir un ensayo para explicar por qué se produjo la caída de la Unión Soviética y posteriormente tenían que evaluar la importancia de un conjunto de posibles causas. A partir de ello, se les pedía que elaboraran un mapa causal, para lo cual podían utilizar la serie de causas que se les presentaba. En su explicación histórica, los alumnos consideraron tanto los factores estructurales (situación económica, cuestiones políticas, condiciones psicológicas, culturales, etc.) como los factores personales (por ejemplo, las acciones y motivos de Gorbachov y Yeltsin). En cuanto a la valoración que hicieron los sujetos del conjunto de causas presentadas a ellos, cabe

mencionar lo siguiente. En general, se dio una menor importancia a las causas más remotas, mientras que las causas más cercanas, en lo que se refiere a tiempo y lugar, fueron evaluadas como más importantes para que se produjera el colapso de la Unión Soviética. Así por ejemplo, las cuatro causas más importantes estaban relacionadas con la economía de la URSS, la quinta se refería a la pérdida de poder del Partido Comunista, la sexta a la falta de bienes de consumo, y la séptima y la octava hacían referencia al liderazgo de Gorbachov. En contraste, la política armamentista llevada a cabo por Estados Unidos, la crisis cubana, la política seguida por Reagan y la revolución rusa de 1917, fueron evaluadas en los últimos lugares de importancia. Estos datos indican que los sujetos tienden a explicar la caída de la URSS básicamente a partir de una serie de condiciones económicas y de cambios políticos producidos dentro de la propia Unión Soviética.

2.2.3. Explicaciones personalistas.

Entre las investigaciones más recientes sobre el desarrollo de la explicación en historia cabe destacar los estudios llevados a cabo por Halldén (1986; 1993) en Suecia. A diferencia de las investigaciones comentadas anteriormente, el trabajo de Halldén se encuentra más enfocado hacia el estudio de los procesos implicados en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Para ello, analizó las interacciones ocurridas dentro del aula entre un profesor y un grupo de estudiantes de 17 años cuando se enfrentaban con un material de tipo histórico. Entre los temas que fueron discutidos en clase se encontraban los siguientes: la Revolución Francesa, el marcado incremento de población ocurrido en Inglaterra durante el siglo XIX, la reforma sobre las tierras llevada a cabo en Suecia durante el siglo XVIII, la industrialización y la Primera Guerra Mundial. Una de las tareas que el profesor planteaba a los alumnos era la discusión en grupo sobre las posibles causas de los profundos cambios producidos durante dichos períodos históricos, así como sobre otras cuestiones afines. Esta manera de interactuar entre los alumnos y el profesor ha sido descrita por Halldén (1994a,b) como «líneas de razonamiento compartido», en la medida en que supone un intercambio constante de puntos de vista entre todos los participantes, bajo la dirección constante del profesor. A través de ello, el profesor intenta que los alumnos adopten esa línea de razonamiento y no otra. El resultado es la construcción de una

narrativa conjunta a partir de la cual se pretende llegar a describir y explicar los eventos o procesos históricos bajo estudio. Sin embargo, destaca Halldén, esta manera de enseñar historia plantea una serie de problemas desde un punto de vista instruccional. Por una parte, el profesor se enfrenta a la difícil tarea de formular lo que debe ser aprendido en historia, al mismo tiempo que los alumnos se enfrentan a la difícil tarea de comprender lo que se supone deben aprender (Halldén, 1988; 1994a).

Por poner un ejemplo, uno de los temas históricos estudiados en clase fue el proceso de industrialización en Suecia y el establecimiento de la democracia en 1917. Este tema fue abordado bajo un enfoque explicativo de tipo estructural, subrayando la importancia que tuvieron los siguientes procesos históricos: a) la revolución industrial, b) el surgimiento del movimiento obrero, c) el establecimiento de diferentes partidos políticos y la cuestión del sufragio universal, d) la emergencia del sistema parlamentario. Cuando se entrevistó a los alumnos y se les pidió que explicaran por qué se habían producido los cambios históricos estudiados en clase, muchos de ellos respondieron que dichos cambios eran debido a que «las personas estaban sufriendo», al mismo tiempo que obedecían a «un conjunto de demandas hechas por ellos». Estos datos revelan cómo a pesar de los esfuerzos del profesor por explicar los procesos de industrialización y democratización ocurridos en Suecia desde un punto de vista estructural, los alumnos recurrían en buena medida a explicaciones de tipo personalista e intencional. Sus explicaciones estuvieron casi exclusivamente centradas en las acciones, reacciones, e intenciones de individuos o fenómenos personificados. Sin llegar a tomar en cuenta la existencia de los procesos históricos presentados previamente en clase.

¿Qué nos sugieren estos datos? En general, puede decirse que los resultados de esta investigación desvelan la existencia de una fuerte tendencia entre los adolescentes a explicar los eventos históricos principalmente en términos de las acciones, intenciones, motivos y deseos de las personas. Es decir, con gran frecuencia los alumnos no llegan a tomar en cuenta cuál era el contexto histórico en el que se produjeron los eventos. Por ejemplo, comenta Halldén (1986), muchos de ellos mencionaron que una de las principales causas de la Revolución Francesa era que «*la gente estaba sufriendo*», ó también que ésta se produjo debido «*al gran descontento existente entre los campesinos*». Algo similar ocurrió cuando los alumnos señalaron que uno de las consecuencias más importantes que tuvo dicha

revolución fue que a partir de este hecho *«el pueblo y los campesinos ganaron su libertad»*. Estos datos muestran el gran contraste que puede existir entre la visión histórica generada por los alumnos y la que el profesor trataba de enseñarles durante las lecciones dedicadas a este tema. Contraste que se ve reflejado con claridad en este último ejemplo, ya que uno de los principales objetivos instruccionales era que los alumnos aprendieran que fue, a partir de la revolución, cuando empezó a surgir un nuevo sistema social en Francia.

Respecto a la fuerte tendencia mostrada por los adolescentes hacia las explicaciones de tipo personalista, este autor señala un hecho que nos parece muy interesante desde un punto de vista instruccional. Nos referimos a cómo a pesar de los intentos del profesor por hacer que los alumnos pasen de este nivel personalista de explicación, dado fundamentalmente en términos de las acciones intencionales o de los estados psicológicos de los agentes históricos, los alumnos persisten en ello. Es decir, a pesar de que el profesor describe una serie de condiciones o situaciones históricas con el objetivo de que puedan ser utilizadas dentro de las propias cadenas causales de los alumnos, esto no ocurre así. Este hecho nos ilustra con claridad que este tipo de ideas personalistas se muestran muy resistentes al cambio. Probablemente esta resistencia se deba a que existe una tendencia entre las personas por explicar los acontecimientos históricos en términos de las acciones e intenciones de individuos particulares.

Así, las diferencias encontradas entre las concepciones históricas de los alumnos y las del profesor pueden ser explicadas debido a que éstos poseen «marcos alternativos» distintos para interpretar la información de tipo histórico que se les ofrece en el aula. Dichos marcos alternativos estarían constituidos por las ideas que tienen los alumnos sobre la historia como disciplina y su objeto de estudio, así como también acerca de lo que constituye una explicación en historia. Siguiendo esta línea de razonamiento y en base a los resultados obtenidos en estas investigaciones, podría decirse entonces que para los adolescentes el objeto de estudio de la historia serían las personas o los fenómenos personalizados. (Halldén, 1986; 1994b). Por otra parte, parece ser que en dichos «marcos alternativos» no se concede valor explicativo a las condiciones o situaciones históricas. De modo que los alumnos interpretan la información presentada durante la instrucción a partir de la contextualización de la información dentro de un sistema conceptual que les otorga

sentido. Esta idea se vería apoyada también por otros trabajos como el realizado por Holt (1990), en donde analizó las ideas implícitas que tenían los alumnos sobre la historia como disciplina cuando empezaban un curso de historia. Para ellos, la historia trata acerca de las personas y los eventos importantes, siendo básicamente una historia de los «grandes hombres» y constituida por un conjunto de hechos dados que no requieren ser interpretados. El problema que surge desde un punto de instruccional, comenta Halldén (1994b), es el siguiente: cómo hacer para que los alumnos puedan llegar a la interpretación y explicación deseada de los datos, tomando en cuenta cuáles son los marcos conceptuales que tienen sobre la propia historia. Una manera de hacerlo, sugiere Holt (1990) es ofrecer a los alumnos textos históricos alternativos para que ellos mismos puedan llegar a elaborar sus propias interpretaciones de una manera creativa cuando aborden el estudio de los problemas históricos.

Por otra parte, la tendencia por explicar los eventos históricos en base a las acciones, deseos y motivos de los agentes ha sido también reportada en un trabajo muy reciente de Lee, Dickinson y Ashby (1994). En dicho estudio han examinado la comprensión de la causalidad histórica en niños y adolescentes. Para ello, se les presentó un problema histórico a partir del cual tenían que explicar por qué los romanos habían sido capaces de tomar Bretaña. Para solucionar dicho problema, se les presentaban seis frases referidas a las condiciones que permitieron ocurriera este evento, las razones que tuvieron para actuar algunos de los agentes históricos, así como ciertos hechos históricos. Una buena parte de los alumnos basaron sus explicaciones básicamente en las razones que tuvieron los agentes para actuar. Así por ejemplo, en algunas de las explicaciones producidas por ellos se planteó que los romanos fueron capaces de conquistar Bretaña simplemente porque el emperador Claudio quiso conquistarla, o también que éste ordenó la invasión de Bretaña porque quería mostrar que era un gran emperador. Y otros hicieron referencia a algunas de las condiciones que hicieron posible la conquista como el hecho de tener buenos ejércitos y haber librado varias batallas. En base a estos datos, estos autores sugieren la existencia de una tendencia progresiva en la comprensión que tienen los alumnos de la explicación en historia. En términos generales, puede decirse que esta tendencia partiría de una explicación basada en los deseos y razones de los agentes, a una explicación que gira en torno a las condiciones causales, que hacen posible se produzcan los eventos históricos.

2.2.4. Teoría de la mente y explicaciones en historia.

En una sugerente investigación realizada muy recientemente por Rivière, Nuñez, Barquero y Fontela (1994) han analizado el peso que tienen los factores personalistas e intencionales en el procesamiento cognitivo de la historia. Se parte de la idea de que el vocabulario intencional, constituido por expresiones proposicionales que tratan sobre los deseos, creencias e intenciones de las personas, puede llegar a cumplir un papel muy importante en el desarrollo de la comprensión histórica (Rivière, 1994). En este sentido, señalan Rivière y otros, la «teoría de la mente», entendida como la capacidad que tienen las personas para predecir o «explicar» las acciones particulares de los hombres, podría ser concebida como la base evolutiva a partir de la cual se construyen las habilidades cognitivas necesarias para la comprensión y la explicación histórica. Pero sin olvidar que estas actividades no pueden ser reducidas a la comprensión de historias o al establecimiento de ciertos vínculos plausibles entre los factores intencionales y los personales, sino que implica también tomar en cuenta la importancia de elementos de naturaleza distinta como pueden ser los factores impersonales y no intencionales (conflictos económicos, cambios demográficos, etc.).

Para poder analizar este tipo de cuestiones, se realizó un estudio en el que participaron tres grupos de adolescentes pertenecientes a los siguientes niveles educativos: 7ºEGB, 1ºBUP y 3ºBUP. Se presentó a los alumnos un texto sobre la llegada al poder del partido nazi en Alemania. El texto contenía cuatro tipos de causas distintas, a partir de las cuales se explicaba por qué el pueblo alemán votó a este partido en 1933. Las cuatro pares de causas resultantes hacían referencia a la combinación de factores intencionales-no intencionales, por una parte y personalistas-no personalistas, por otra.

Eran las siguientes: a) personal/intencional (*Hitler prometió soluciones rápidas a los problemas de Alemania debido a que quería llegar al poder de manera inmediata*), b) personal/no intencional (*Muchos alemanes perdieron sus empleos, debido a que los norteamericanos retiraron las inversiones que habían llevado a cabo previamente en*

Alemania), c) no-personal/intencional (*La nación se sintió humillada debido a que los vencedores de la Primera Guerra Mundial habían impuesto un duro tratado de paz en Versalles*), y d) no-personal/no-intencional (*Los precios estaban aumentando sin pausa, debido a los efectos de la gran crisis económica de 1929*). A partir de ello, se evaluó el recuerdo que tenían los alumnos de las distintas proposiciones causales incluidas en el texto.

Los resultados muestran la importancia que tienen los factores personales en la representación histórica de los alumnos, ya que los adolescentes de 13 y 15 años tienden a recordar mejor las causas de los eventos históricos cuando éstas son presentadas de una manera personalista que cuando se presentan de manera no-personalista; mientras que esta tendencia no se observa entre los adolescentes de 17 años. Sin embargo, por otra parte los alumnos tienden a recordar mejor las proposiciones no-intencionales que las proposiciones intencionales. Como señalan Rivière y otros, estos datos resultan en cierta medida sorprendentes si tomamos en cuenta que una de los planteamientos básicos de este estudio era que los alumnos más jóvenes recordarían mejor no sólo los factores personalistas, sino también los intencionales incluidos en esta prueba.

¿Cómo explicar la falta de correspondencia entre los resultados obtenidos para los factores personales y los intencionales? En su opinión, una posible explicación sería el grado de familiaridad que los adolescentes pueden llegar a tener hacia los factores no intencionales incluidos en el texto. Así por ejemplo, el aumento de los precios y el desempleo resultan ser para los adolescentes dos temas muy cercanos a su realidad social, lo cual hace que puedan ser utilizados para explicar eventos históricos ocurridos en el pasado. En nuestra opinión, otro de los elementos que pudieron también haber influido en los resultados puede estar relacionado con el nivel de conocimiento previo que tienen los alumnos respecto a las distintas causas incluidas en esta prueba. Por ejemplo, el factor causal no-personal/intencional, referido a la humillación que sintió Alemania en virtud de los acuerdos tomados en el Tratado de Versalles, puede requerir por parte de los alumnos de un mayor conocimiento previo para que esta proposición llegue a ser comprendida adecuadamente y recordada posteriormente. Sin embargo, creemos que es necesaria una

mayor investigación sobre estos temas para poder llegar a tener una idea más clara respecto a cómo se desarrolla la comprensión histórica en los adolescentes y cuál es el papel que tienen los aspectos intencionales y no intencionales en dicha comprensión.

CAPITULO 3: LA REPRESENTACIÓN DE CONTENIDOS HISTÓRICOS Y SU ENSEÑANZA.

3.1.1. ¿Una historia universal o muchas historias sobre el pasado?

En un libro muy interesante, Ferro (1981) ha analizado los contenidos históricos escolares de una serie de países distintos, como Africa, India, China, Japón, Irán, Turquía, Francia, la Unión Soviética, Armenia, Polonia y otros. Su estudio revela cómo a lo largo de la historia en cada nación se han ido modificando, transformando y confrontando distintas versiones históricas sobre su pasado. Por una parte estaría la historia «oficial», cuyas funciones básicas serían la legitimación de un orden político establecido, la defensa de una ideología, la creación de una identidad nacional o la formación de una conciencia social. Esta historia oficial, ya sea al servicio de un Partido, del Sultán, de la República o de la Iglesia, ha sido transmitida a través de distintos medios. A través de los libros de texto, las películas, las ceremonias colectivas, los monumentos, las conmemoraciones, etc., dicha historia ha estado abocada a la transmisión de un conjunto de valores para moldear la conciencia colectiva de cada sociedad.

A su vez, también han existido otras historias paralelas. Estas historias «no oficiales» aparecen cuando una comunidad o un grupo social se ha sentido dominado, explotado o bien que ha sido despojado de su propia identidad y de su historia. Surge entonces la necesidad de mantener y reproducir lo que ellos consideran su propia versión histórica del pasado. Sin embargo, al no contar con el mismo apoyo que la «historia oficial», las fuentes de transmisión de dichas historias no oficiales resultan ser muy distintas. Con gran frecuencia, su transmisión suele llevarse a cabo de forma oral, a partir de una serie de leyendas o relatos relacionados con algunos de los acontecimientos o situaciones históricas relevantes para la comunidad. Este es el caso, por ejemplo, de la historia bantú africana. Alrededor de una hoguera los ancianos cuentan a los niños una serie de relatos sobre temas distintos, como pueden ser las guerras mantenidas con otros grupos o sobre cómo era la vida entre ellos en tiempos pasados. Pero quizá lo más característico de dichas historias es que éstas son presentadas en buena medida como una «contra-historia» a la historia oficial enseñada por los colonizadores. Por tal motivo, una de las cuestiones en que más se ha

otras cosas, se ha criticado la falta de conocimiento que muestra la historia de los colonizadores hacia las costumbres y tradiciones de los pueblos africanos, motivo por el cual muy frecuentemente se les ha llegado a considerar a éstos como seres inferiores.

Dicha «historia negra» ofrece una visión histórica muy distinta a la «historia blanca» que se enseñaba a los niños y jóvenes en Sudáfrica. Así por ejemplo, Ferro nos comenta cómo en los libros de texto utilizados por ellos, Africa del Sur aparecía como una tierra de libertad y de tolerancia religiosa. Para apoyar esta idea, se contaba a los jóvenes que su nación había sido creada por un amplio conjunto de ciudadanos que buscaban encontrar la libertad en esas tierras. En cuanto a los pueblos africanos que vivían en estas tierras se les contaba, por ejemplo, que los «blancos» se habían encontrado con tierras despobladas debido a las matanzas que los zulús y otros pueblos africanos habían llevado a cabo contra los indígenas de la zona. De modo que ellos y los bantús habían llegado a dichas tierras de manera simultánea. De manera resumida, puede decirse que a través de esta «historia blanca» lo que se buscaba era legitimar la división y dispersión de las tribus africanas. Es decir, se intentaba proporcionar una visión de los hechos que justificara histórica y moralmente el régimen de «*Apartheid*» impuesto en Sudáfrica. No obstante, cabe destacar que a partir de las luchas de independencia de los pueblos africanos comenzó a construirse una nueva «historia negra» en Africa del Sur. La historia de Africa fue sometida a un proceso crítico de reinterpretación por parte de los historiadores. Como consecuencia de este proceso, tanto los objetivos como los contenidos históricos de los libros de texto sufrieron una serie de modificaciones sustanciales. De hecho, más adelante veremos cómo a partir del surgimiento de esta nueva historia, lo que se ofreció a los alumnos fue la imagen de una Africa descolonizada en los textos escolares.

Por otra parte, cabe destacar que esta constante modificación y adecuación de los contenidos históricos no sólo ha tenido lugar dentro de la «historia blanca» que se enseñaba a los niños y jóvenes en el Africa del Sur. También ha estado presente en la tradición oral de algunas sociedades africanas. Así por ejemplo, en algunas comunidades de la Costa de Marfil la historia «negra» anterior a la colonización, evocada fundamentalmente a través de fiestas y ceremonias celebradas colectivamente, ha sufrido continuas modificaciones en función de una serie de intereses políticos. En este caso, los contenidos históricos han sido

modificados de tal manera que sólo llegan a ser presentados aquellos que sirven para justificar y ennoblecer los orígenes del poder. Así, existen algunos reyes que han sido enviados al olvido debido a que sufrieron alguna desventura en su lucha contra los colonizadores europeos, ya que según esta tradición africana «un rey verdadero no puede ser vencido ni llevado en cautiverio» (Ferro, 1981; p.50).

3.1.2. La historia vista desde Europa.

Durante la década de los setenta, Preiswerk y Perrot (1975, citado en Le Goff, 1977, pp.133-134) y posteriormente Ferro (1981), al analizar los libros de texto de varios países europeos, encontraron que la historia occidental estaba basada en una serie de ideas y concepciones etnocéntricas. Algunas de ellas eran las siguientes: a) el evolucionismo social, es decir, la concepción de una evolución única y lineal de la historia a partir de la noción de progreso social; b) la ambigüedad de la noción de civilización, es decir, ¿hay una sola civilización o existen varias civilizaciones?; c) el alfabetismo como criterio diferenciador entre las sociedades o civilizaciones «superiores» y las sociedades «inferiores»; d) la idea de que a partir de su contacto con Occidente empieza la historia de las demás culturas; e) la transmisión de ciertos valores supremos como la unidad nacional, el respeto a la ley y el orden, la democracia, el sedentarismo, la industrialización, el monoteísmo; f) la legitimación de la historia occidental (esclavitud, cristianización, intervención, etc.) en contraste con el resto de las historias; g) la selección de los acontecimientos históricos «importantes» y la imposición de una periodización histórica occidental a la historia del mundo; h) la transferencia hacia otras culturas de conceptos occidentales tales como feudalismo, democracia, revolución, etc.

Desde esta perspectiva europeísta, señala Ferro (1981), «la historia "nace" ahí con el Egipto antiguo, Caldea e Israel; se desarrolla con la grandeza de Grecia y Roma. La Edad Media comienza con la caída del Imperio Romano de Occidente, en 476, y las grandes invasiones. Se termina con la caída del Imperio Romano de Oriente, en 1453, y la conquista turca. Los grandes descubrimientos, el humanismo y la Reforma protestante inician los "tiempos modernos", que dejan sitio a la época contemporánea, iniciada por la

Revolución de 1789» (p.186). Aunque no hay que olvidar que esta historia vista desde Europa es presentada a los alumnos con una serie de matices que es preciso tener en cuenta. Tanto el tratamiento como la importancia dada a estos temas históricos varía no sólo en función del país que se trate, sino que también depende del enfoque ideológico adoptado en el discurso histórico. Por último, queremos destacar la siguiente cuestión. A pesar de que en los últimos años esta concepción etnocentrista de la historia ha estado sujeta a un proceso de revisión constante y ha ido poco a poco cediendo terreno a algunas de las otras historias que aún están por construirse; no obstante, podemos observar que muchos de estos rasgos perduran todavía no sólo en los textos escolares sino también en la conciencia colectiva de las sociedades. Más adelante, veremos algunos ejemplos de ello.

3.1.3 Una historia invertida.

La historia que se cuenta en las escuelas a los jóvenes africanos, hindúes, argelinos o turcos no sólo difiere en sus contenidos de la visión histórica europea, sino que en algunos casos puede decirse que ofrece una visión histórica opuesta a los valores tradicionales transmitidos a través de la historia occidental. Así por ejemplo, en Turquía y en Argelia se tiende a conceder un gran valor a las sociedades nómadas, en contraste con las sedentarias. Por su parte, en Africa y la India se invierte la concepción occidental del progreso alcanzado por Europa y se glorifica el gran desarrollo y equilibrio logrado por estas sociedades en su pasado anterior a la colonización. Veamos más detenidamente algunos de estos casos.

En Turquía, por ejemplo, los orígenes de la nación tienden a estar poco asociados al Islam y se remontan a los pueblos hititas y los hunos considerados por la historia occidental como «pueblos bárbaros»; mientras que en Argelia resultan ser los bereberes los agentes de su propia historia. En este último caso, los libros de texto de historia subrayan cómo los bereberes se enfrentaron tanto a fenicios como a romanos proclamando algo así como: «Africa para los africanos». Asimismo, éstos aparecen sublevados contra los bizantinos, los árabes y posteriormente contra los franceses. Por tanto, su existencia milenaria se remontaría a la formación de los tres Estados africanos anteriores a la llegada

de los romanos, destacando también la formación de importantes reinos e imperios bereberes que duraron varios siglos. En contraste con la tradición histórica occidental, se enseña a los alumnos que los pueblos nómadas bereberes no deben ser asociados necesariamente al pillaje y el desierto, sino más bien al comercio urbano y la libertad. Asimismo, se les enseña que antes de la colonización existía una compleja organización social en forma de Estados, la cual fue destruida por los invasores extranjeros. Dichas invasiones tuvieron como consecuencia el repliegue de las poblaciones hacia el interior. De manera que cuando la conquista se prolongaba, el desierto se convertía en su último refugio. A partir de esta nueva revaloración de los hechos, podemos observar cómo se cuestiona la versión histórica colonial. En dicha versión se consideraba que la organización política alcanzada por estos pueblos no había jamás rebasado un nivel muy elemental de poder local, siendo éstos más bien «incapaces» para organizarse en Estados. Por otra parte, los textos escolares ofrecen también otra imagen de la Edad Media árabe, considerada tradicionalmente como una época oscura y de gran retraso. En oposición a esta idea, este período es presentado como una época de prosperidad económica y gran esplendor cultural para el Magreb islámico.

Veamos otro ejemplo. Tras la independencia alcanzada en África, los historiadores africanos y africanistas han llevado a cabo una revaluación general de la historia africana con el objetivo de reconstruir una nueva historia sobre su pasado. Algunos de ellos han propuesto utilizar una cronología distinta al esquema occidental y al esquema marxista que tenga como base el propio desarrollo de las sociedades africanas. Otros han subrayado la importancia de considerar que África representa la cuna de la humanidad, dada la antigüedad de los poblamientos prehistóricos en este continente. Pero quizá una de las cuestiones más interesantes en relación a esta nueva historia africana sea la propuesta de «descolonizar la historia», como una de sus funciones principales. La fuerza de este movimiento se ha manifestado no sólo dentro del campo historiográfico sino también dentro del ámbito educativo. Así, la imagen que se ofrece en los libros de texto sobre este continente resulta ser la imagen de una África descolonizada. La historia que se cuenta a los niños y jóvenes africanos aparece como una sucesión de grandes reinos e imperios en los que se destaca fundamentalmente el gran desarrollo político, social, económico, etc. alcanzado en cada uno de ellos. Desde esta perspectiva, quizá lo que resulta más

sorprendente es el paralelismo trazado entre el esplendor del mundo africano y el mundo occidental. Esplendor que en ocasiones se ve eclipsado por la llegada de los europeos. Por ejemplo, en los textos aparece que con la llegada de los portugueses se derrumba una de las civilizaciones africanas más brillantes: la civilización suahili. Por otra parte, en la nueva historia africana existen también algunos temas históricos que resultan muy difíciles de abordar, al igual que ocurre con todas las versiones históricas tanto oficiales como no oficiales. Curiosamente, algunos de los temas conflictivos han sido, por ejemplo, las relaciones entre los reinos africanos y el Islam, así como el tema de la esclavitud africana en tierras islámicas. Los ejemplos comentados hasta aquí ilustran ampliamente las grandes diferencias que existen entre las distintas versiones históricas que poseen las sociedades sobre su pasado. Hemos visto que las diferencias llegan a manifestarse no sólo en los contenidos históricos, sino también en los valores que se les intenta transmitir a los alumnos.

3.2. Cambios en los objetivos y contenidos históricos: el caso de Alemania del Este y Estonia (1986-1991).

3.2.1. Identidad colectiva y enseñanza de la historia oficial soviética.

En un reciente estudio, Ahonen (1992) ha analizado los cambios a que fueron sometidos los currículos escolares de historia en la antigua Alemania del Este y en Estonia, a raíz de las transformaciones políticas ocurridas durante 1986-1991. Al igual que Ferro (1981), esta autora nos muestra que la enseñanza de la historia ha sido utilizada en función de una serie de intereses políticos e ideológicos por parte de los grupos o partidos dominantes. Ahonen parte de una revisión de los currículos escolares existentes en ambos países durante los últimos años bajo el régimen soviético y los compara con los nuevos currículos de historia surgidos después de la Perestroika, la caída del muro de Berlín y la independencia lograda por Estonia. Con ello, pretende darnos una visión amplia de los diversos problemas a los que se enfrentó la versión histórica oficial implantada en los países bajo el régimen soviético. Al mismo tiempo que nos ofrece la posibilidad de observar los distintos caminos que han sido tomados por ambos países en relación a la nueva forma de

enseñar historia. Como veremos más adelante tanto los objetivos como los contenidos históricos incluidos en ambos programas escolares sufrieron una serie de cambios importantes durante finales de la década de los ochenta y principios de los noventa. Quizá unas de las cuestiones más interesantes de dichos cambios se refieren a los nuevos objetivos atribuidos a la enseñanza de la historia en Estonia y en la nueva Alemania. Los nuevos currículos estonios han partido de un enfoque histórico más nacionalista, subrayando que uno de los objetivos fundamentales de dicha enseñanza es la formación de una identidad nacional. En contraste, los currículos escolares alemanes han adoptado un enfoque más liberal, en la medida en que tienden a otorgar una gran importancia al desarrollo crítico de la identidad personal, pero dentro de un contexto amplio de identidades diversas. Este hecho nos revela hasta qué punto la experiencia histórica vivida en cada país, así como la representación que se tienen sobre el pasado, han podido influir en los nuevos rumbos que está empezando a tomar la enseñanza de la historia en los últimos años. Pero, remontémonos en el tiempo para ver lo que pasaba en ambos países antes de que dichos cambios se produjesen.

El análisis de los currículos de Estonia y la República Democrática Alemana de finales de los años ochenta muestra que uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia era la formación de una «identidad de clase», al igual que una «conciencia socialista» de la historia. Todavía en el currículo estonio de 1986, aún no afectado por la Perestroika, se destacaba que el objetivo principal de la enseñanza de la historia era la formación de un «patriotismo soviético». En consecuencia, se encuentran muy pocas referencias a la propia historia de Estonia dentro de los programas escolares. O bien se presenta como parte de la historia de la Unión Soviética. De hecho, cuando aparece alguna referencia a «nuestro país», «nuestra patria» o a la «historia nativa», sistemáticamente se hace referencia a Rusia o a la Unión Soviética. Así por ejemplo, la historia de la independencia de Estonia, ocurrida entre 1918-1940, se incluye dentro del tema titulado «Historia de la Unión Soviética», evitando cualquier referencia al episodio de la independencia como tal. Incluso en la última versión soviética revisada del currículo escolar de 1988 se denomina a este mismo hecho histórico como «la dictadura burguesa en Estonia». En contraste, la intervención por parte de la Unión Soviética ocurrida a partir de 1940 es presentada como tema histórico bajo el título: «la Unión Soviética (incluida Estonia)

y la Gran Guerra Patriótica de 1941-1945 hasta el presente». Y a continuación aparece el siguiente epígrafe: «la liberación del pueblo estonio».

Por otra parte, uno de los principales objetivos incluidos en los programas escolares de 1988 de la antigua Alemania del Este hace referencia a la necesidad de preparar a los alumnos contra las «falsificaciones imperialistas» de la historia. Para lograr este objetivo, los alumnos deben utilizar como herramienta la historia de su país socialista. Por ejemplo, deben ser capaces de enfrentarse y contrarrestar «la falsa interpretación anti-soviética» del Pacto de No Agresión entre la URSS y Alemania en 1939. Así, la imagen que se ofrece en los programas escolares de las naciones no-socialistas resultan muy ilustrativas del enfoque histórico oficial. Estas naciones aparecen como enemigas, agresoras y ladronas, mientras que las «hermanas naciones socialistas» son descritas como muy interesadas por la paz aún cuando éstas se encontraban en guerra. De igual manera, esta imagen se extiende a otras situaciones históricas más remotas. Un ejemplo de ello lo encontramos en el currículo estonio-soviético donde los alemanes, suecos, y daneses aparecen como «ladrones y agresores» cuando invadieron Estonia en el siglo XIII, mientras que los invasores rusos son considerados defensores de Estonia. En relación a los eventos surgidos a partir de la guerra fría de 1945, los alumnos alemanes debían ser capaces de argumentar que tanto la Unión Soviética como otros países socialistas cumplieron con su deber histórico en la lucha por la paz y el progreso. Y, por supuesto, la República Democrática Alemana formó parte activa en este proceso.

3.2.2. Contenidos históricos de la educación soviética.

Ahonen (1992) y Ferro (1981) han mostrado que algunos de los conceptos básicos formulados dentro de la visión marxista de la historia se convirtieron en los ejes fundamentales de los programas escolares. Aprender historia bajo el régimen soviético, señala Ahonen (1992), significaba ante todo aprender conceptos. Para poder comprender y explicar los eventos históricos los alumnos tenían que definir y aprender una serie de conceptos, tales como lucha de clases, formación social, revolución, esclavitud, explotación, propiedad privada, medios de producción, guerra como agresión, colonialismo,

etc.

Bajo esta orientación marxista, los alumnos debían aprender que el modo de producción o formación social era lo que determinaba los procesos políticos, sociales e intelectuales de las sociedades. También se cuestionaba la periodización convencional de la historia occidental. Así, los grandes períodos de la historia: Prehistoria, Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Época Contemporánea son rechazados. En su lugar, se enseñaba a los alumnos que los grandes períodos del desarrollo histórico de la humanidad seguían una línea progresiva y eran los siguientes: sociedad primitiva, esclavitud, feudalismo, capitalismo, socialismo y comunismo. Y el paso de un período histórico a otro era presentado como el resultado de una serie de cambios sustanciales producidos dentro de una formación social: las revoluciones. Por tanto, era la lucha de clases lo que constituía el «motor» de la historia. En base a ello, uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia en Estonia y en Alemania del Este hasta finales de los ochenta era hacer que los alumnos fueran conscientes del papel progresivo de las revoluciones en la historia. Y para lograr este objetivo, había que enseñarles que los grandes movimientos sociales y los levantamientos menores eran revolucionarios en la medida en que emergían de la lucha de clases, verdaderos promotores del cambio social. Resultaría innecesario añadir, por evidente, que la revolución más importante de todas en estos programas era la revolución socialista de 1917 si no fuera porque, «leyenda de octubre» (Ahonen, 1992) ocupaba un lugar central dentro la historia oficial soviética. Puede decirse que era alrededor de este acontecimiento en torno al cual giraban, de una manera u otra, el resto de los eventos o procesos históricos estudiados en clase. Por dar un ejemplo, en algunos textos se planteaba que la revolución rusa había dado lugar el desarrollo posterior de Alemania (1918), así como al movimiento de independencia de Estonia (1918-1924). Pero el influjo de la «leyenda de octubre» no acababa ahí. Tenía tal fuerza, que incluso los eventos ocurridos en Estonia (1940), y en Alemania del Este (1945) fueron considerados como la continuación de este gran episodio histórico.

Por otra parte, aunque en los programas escolares se señalaba que en el centro de la historia se encontraba el hombre, no obstante, su estudio sólo era posible en el contexto de las formaciones sociales. Desde esta perspectiva, las personas, más que como individuos

particulares, eran consideradas un fenómeno colectivo. Sus acciones y motivaciones eran siempre representativas de una clase social, negando así cualquier intento por considerar el papel de los agentes personales en el desarrollo histórico de las sociedades. De modo que esta «persona colectiva» se presentaba sin nombre, ni vida propias (Ahonen, 1992). Esta idea de «persona colectiva» puede ser observada en la siguiente guía del profesor de historia publicada en 1988 en Alemania del Este: «*Hamurabi, Pericles y César Augusto representan las clases dominantes de las antiguas sociedades orientales y esclavistas. En Espartaco, Martín Lutero y Thomas Müntzer los alumnos aprenden a conocer las vanguardias revolucionarias del pasado*» (Ahonen, 1992, p.43). Tanto en los programas estonios como en los de Alemania del Este aparecían una serie de héroes de la lucha de clases con sus nombres particulares, como por ejemplo: Espartaco, Müntzer, Ibarruri, etc. Pero aún en estos casos, dichos personajes eran presentados de una manera muy estereotipada. En vez de tratarse de individuos que tuvieron una serie de intenciones, motivaciones y acciones particulares, eran vistos como el resultado de un determinado movimiento o formación social. De hecho, muy frecuentemente se presentaban como una encarnación o idealización de los valores socialistas. De igual manera, otros «individuos colectivos» aparecían con una gran frecuencia en los textos, tales como: «el hombre colonizado de Africa», «el esclavo de la Antigüedad», «el campesino de los siglos XV-XVII», «el campesino del siglo XX», etc. Pero nunca aparecían con un nombre, vida ni intenciones propias.

3.2.3. Programas escolares: un lenguaje «orwelliano».

Durante la era soviética se adoptó una manera de hablar un tanto «orwelliana» para explicar los eventos históricos. A continuación presentaremos algunos ejemplos que resultan muy ilustrativos sobre la utilización, adecuación y modificación del pasado histórico en función de una serie de intereses políticos e ideológicos. Nos referimos a los temas y conceptos históricos incluidos en los currículos escolares revisados de Alemania del Este y Estonia en 1988, en contraste con aquellos referidos tradicionalmente en la visión histórica occidental. Así por ejemplo, la anexión de Ucrania por parte de Rusia en el siglo XVII se presenta en estos programas de historia como «la lucha por la libertad del pueblo ucraniano contra Polonia y su reunión con Rusia». El terror jacobino instaurado en 1793

se presenta como «la dictadura democrática revolucionaria de los jacobinos». La independencia de Estonia aparece como «la dictadura burguesa en Estonia 1918-1940». La anexión de Bielorusia, Moldavia, Latvia, Lituania y Estonia a la Unión Soviética se presenta bajo el siguiente título: «el crecimiento de la familia amistosa del pueblo soviético». El establecimiento de la República Democrática Alemania aparece como «el nacimiento de un Estado justo y pacífico de los trabajadores y campesinos alemanes». El muro de Berlín viene a ser «el logro de la paz en Europa a través de las medidas del 31 de agosto de 1961». Y la crisis checoslovaca de 1968, se convierte en «el rechazo de una contrarrevolución en Checoslovaquia». Sin comentarios.

3.2.4. Críticas a la educación oficial.

Los grandes cambios generados a partir de 1985 con la Perestroika condujeron a un reflexión crítica sobre los contenidos históricos enseñados en las últimas décadas. Los profesores, estonios y alemanes, comenzaron a plantear la necesidad de llevar a cabo una revisión de dichos contenidos, así como de dar una mayor atención a la historia más reciente de cada país en los programas escolares. Uno de los principales problemas que empezaron a plantearse abiertamente a partir de 1988 fue la escasa credibilidad y el rechazo mostrado por parte de los jóvenes hacia la historia que se enseña en el aula. Dos encuestas realizadas en Alemania del Este durante 1987 y 1989 con el objetivo de saber en qué medida los jóvenes se identificaban con la sociedad y su historia revelaron lo siguiente. Cuando se les preguntó si ellos sentían que pertenecían a la República Democrática Alemana, sólo el 43% respondió afirmativamente. Dos años más tarde, sólo dieron esta respuesta un 19% de los jóvenes. Otra encuesta sacó a la luz el escaso interés de los jóvenes por su propia historia y, en particular, por la más reciente historia alemana socialista. Como sugiere Ahonen, lo que estos jóvenes querían era a «Clío, sí, pero sin uniforme». Esta actitud crítica y el rechazo a aceptar la visión histórica oficial soviética produjo una «doble conciencia histórica» (Ahonen, 1992) entre muchos de los habitantes de los países del bloque socialista. Para poder adaptarse a la situación social y política en que se encontraban, sus habitantes tuvieron que aprender a manejar dos tipos de versiones históricas distintas. Por una parte, la «conciencia pública» formada a partir de la escuela,

los actos o rituales políticos, los medios de comunicación oficiales, etc. reproduciría esta versión histórica oficial. Pero al mismo tiempo existiría una «conciencia privada», constituida a partir de la memoria colectiva y las propias experiencias personales, y cuya expresión sería dada a partir de cauces más informales como las charlas y discusiones con familiares y amigos, los libros clandestinos, etc. Este tipo de historia estaría formada en buena medida por algunos de los olvidos y puntos en blanco que habían sido omitidos deliberadamente por la versión histórica oficial soviética. Más adelante veremos cómo este tipo de «historia no oficial» logró mantenerse con gran fuerza dentro de los habitantes de las naciones socialistas a pesar de los intentos del Estado soviético por acabar con ella. La idea de formar una identidad colectiva soviética había fallado. Se avecinaban nuevos cambios.

3.2.5. Cambios en los objetivos y contenidos históricos.

Después de la Perestroika, la caída del muro de Berlín en 1989 y la independencia de Estonia en 1991 se empezaron a producir un conjunto de cambios importantes no sólo desde un punto de vista historiográfico, sino también educativo. Así, como cuestiones teóricas que habían sido criticadas y rechazadas tiempo atrás. Por ejemplo, algunos de los nuevos temas que empiezan a ser tratados son los siguientes: el estalinismo en la República Democrática Alemana, los grandes propietarios en el proceso de colectivización, la crítica conservadora de la Revolución Francesa, etc. Al mismo tiempo, se retoma el concepto de mentalidad en historia y se le reconoce como un enfoque alternativo. Se reintroducen las ideas de importantes filósofos como Paul Veyne, Max Weber, etc. También se cuestiona el lugar central que había ocupado el concepto de «revolución» a través del curso de la historia. De igual manera se rechaza el papel otorgado a la «leyenda de octubre» dentro del currículo histórico soviético. En lo que se refiere a la enseñanza de la historia, profesores e historiadores de la antigua Alemania del Este y Estonia trataron de encauzar sus esfuerzos y se plantearon la elaboración de un nuevo currículo escolar, que les permitiera afrontar el período de transición histórica que estaban viviendo. En el caso de Alemania, algunos de los nuevos estados surgidos a raíz de los cambios políticos operados en Europa central y del Este optaron simplemente por adoptar los currículos de Alemania Occidental. Otros

optaron por crear nuevos programas escolares. A continuación comentaremos algunos de las cuestiones que nos parecen más importantes de los programas pilotos diseñados durante 1989-1991 para renovar la enseñanza de la historia.

Desarrollo de la identidad personal. En general, los programas surgidos en los nuevos estados alemanes rechazan la formación de una identidad colectiva como uno de los objetivos básicos de la enseñanza de la historia. En oposición a esta idea algunos programas establecen como uno de sus objetivos centrales la formación de una «ciudadanía adulta», entendida como la capacidad de respetar la amplia diversidad de ideas, en ocasiones controvertidas, existentes en la sociedad. A su vez, otros programas han sustituido la formación de la «identidad socialista» por la formación de una «identidad personal» del alumno». Por tanto, el libre desarrollo del individuo es uno de los ejes fundamentales de esta nueva enseñanza. La formación de la identidad histórica de una persona debe ser el resultado de un proceso crítico y no de la imposición de una identidad colectiva acorde con la estructura hegemónica de la sociedad. Al mismo tiempo, este proceso crítico debe permitir la aceptación y comprensión de una pluralidad de identidades diversas.

Enfoque crítico de la historia y multiperspectiva en la explicación. En cuanto a los cambios operados en relación a los contenidos históricos cabe destacar los siguientes. La mayoría de los nuevos programas escolares alemanes señalan la necesidad de presentar a los alumnos diferentes versiones o interpretaciones históricas sobre los eventos ocurridos en el pasado. De esta manera los alumnos podrán aprender a manejar evidencia contradictoria y a formarse un juicio más elaborado y objetivo a partir de distintos enfoques históricos alternativos. En otros casos, se plantea que la enseñanza de la historia debe basarse en la solución de problemas históricos para ser discutidos en clase. Por ejemplo, en el currículo de Brandemburgo cuando se va a revisar el tema de la Revolución Francesa, se plantea a los alumnos el siguiente problema: ¿Libertad, Igualdad, Solidaridad?. O en el caso de la Revolución industrial: ¿Progreso a través de la pobreza o la privación? Por otra parte, la explicación histórica de los eventos se realiza sin referencia a alguna ley causal general como se hacía anteriormente en los programas de orientación marxista. Por el contrario, lo que se trata de promover es una visión histórica más amplia, de multiperspectiva, donde se tomen en cuenta todas las posibles situaciones, episodios y

agentes históricos implicados.

Retorno del individuo. Los nuevos programas escolares, estonios y alemanes, vuelven a introducir al individuo dentro de la historia. Con esta nueva humanización de la historia se pretende dar otra vez importancia al papel que tienen los agentes personales como sujetos dentro de la historia. Desde esta perspectiva, las mujeres y los hombres no son vistos como «individuos colectivos» o héroes de una clase social con los que había que identificarse, sino como personas de «carne y hueso» que tienen sus propias intenciones y motivaciones. Por tanto, los eventos históricos no son explicados a partir de una serie de leyes generales, sino que más bien son interpretados en su contexto histórico particular. Así, las acciones humanas son insertadas dentro de el contexto político, social, económico, cultural, etc, en que se producen los eventos. Esta revaloración del individuo se presenta con gran fuerza dentro de los nuevos currículos escolares. En algunos de los programas escolares revisados se defiende la idea de enseñar otro tipo de historia a los alumnos, por ejemplo, la historia «desde abajo» o de las personas corrientes, en contraposición a la historia de los grandes hombres. O incluso también abogan que es necesario que los alumnos aprendan otro tipo de historia tales como la historia de las mentalidades, o la historia de las mujeres o de los niños, en donde puedan tomarse en cuenta las experiencias subjetivas de las personas, sus hábitos de consumo o sus actividades culturales.

Una historia nacional. A diferencia de lo ocurrido en la antigua Alemania del Este, en Estonia se plantea que una de las funciones principales de la enseñanza de la historia es la formación de una identidad nacional. Para ello, es necesario reemplazar la historia oficial soviética por una historia nacional estonia. La nueva organización de los currículos escolares parte del reconocimiento de Estonia como país nativo, en lugar de formar parte de la Unión Soviética. A partir de estos cambios, los programas giran en torno a dos líneas temáticas centrales. Una de ellas se encuentra dedicada a la propia historia de Estonia y otra a la historia universal. Para llevar a cabo este primer objetivo, se parte de una periodización particular adecuada a la historia de esta nación. Con esta nueva periodización histórica se rechaza el papel otorgado a la gran revolución socialista de octubre dentro del enfoque histórico soviético. Desde ahora, se pone un mayor énfasis en el estudio del período de levantamiento nacional ocurrido durante el siglo XIX, así como en el período

de independencia de Estonia ocurrido durante 1920-1940. En términos generales, este nuevo enfoque educativo tiende a dar una mayor importancia a la historia política y social de Estonia que había sido relegada durante el régimen soviético. De modo que el currículo escolar de historia no se presenta a los alumnos en términos de explicaciones alternativas para ser discutidas en clase, como hemos visto que ocurría en el caso de Alemania. Aparecen más bien como parte de una historia fija, con sus eventos y agentes históricos principales, que debe ser aprendida por los miembros de esa comunidad o nación. Este hecho resulta ser muy interesante. Nos revela que la enseñanza de la historia puede ser utilizada de manera muy distinta con fines políticos e ideológicos. En este caso, su función obedece a la reconstrucción de Estonia como nación. Pero, quizá uno de los principales retos a los que tiene que enfrentarse este nuevo enfoque sea el siguiente: cómo hacer para que esta nueva historia que se quiere enseñar a los alumnos no se presente como una «historia con uniforme», sino que más bien tienda a favorecer el desarrollo de un enfoque histórico crítico entre ellos.

3.3. Enseñanza de la historia y libros de texto.

3.3.1. Identidad nacional y enseñanza de la historia.

En un trabajo muy interesante realizado por Josefina Vázquez (1970) nos muestra que la enseñanza de la historia ha sido utilizada por parte del Estado para moldear la conciencia colectiva y asegurar de esa manera la lealtad de sus habitantes hacia la nación. Pero, ¿desde cuándo esto es así? Por lo visto, no fue sino hasta después de la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa cuando empezó a plantearse la necesidad de enseñar historia en las escuelas. Fue entonces cuando se consideró de suma importancia la formación de una identidad nacional entre los ciudadanos para asegurar su lealtad a la «patria». A través de la instrucción histórica, se obtendría no sólo una mayor cohesión social sino que a su vez serviría para legitimar a los nuevos Estados que empezaban a formarse. Estas ideas llegaron a extenderse muy rápidamente por toda Europa y América.

En lo que se refiere a España, esta autora señala que fue a partir de la invasión francesa cuando las Cortes españolas decretaron en 1812 un artículo en el que se establecía la instrucción cívica en las escuelas de «primeras letras». Además de aprender a leer, escribir y contar, los alumnos debían aprender el catecismo de la religión católica y a saber cuáles eran sus obligaciones civiles. Entre las obligaciones fundamentales de los españoles se encontraban: el amor a su patria y su defensa con las armas. Esta situación condujo a la aparición de libros como el publicado en 1814 bajo el título: «*Catecismo político de la Constitución*», para que fuera utilizado en dichas escuelas (Vázquez, 1991).

Por otra parte, después de la independencia de España aparece en México uno de los primeros textos de historia de carácter nacionalista, en el que se planteaba la recuperación de las raíces indígenas. Sus objetivos eran muy claros: «*instruir al pueblo en lo que más le importa saber, que es la Historia Antigua de su país para que lo aprecie dignamente y procure imitar las acciones heroicas de nuestros mayores, cuya memoria pretendía sepultar el gobierno español*» (citado en Vázquez, 1970, p.44). Este texto, escrito por Carlos María Bustamante en 1835, y titulado «*Mañanas de la Alameda de México*» causó un gran impacto en la sociedad mexicana. Durante mucho tiempo fue el forjador de toda una serie de héroes, anécdotas y mitos de la historia oficial mantenida y reproducida por el Estado (Vázquez, 1970; 1991). Otros textos, escritos casi a finales del siglo pasado, son también muy reveladores en cuanto a las funciones que atribuyen a la enseñanza de la historia. Como muestra, presentamos dos ejemplos. En uno de ellos se propone como objetivos: «*conseguir la unidad nacional por el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia*» y mostrar que «*México sólo llegó a ser una nación después de su independencia;*» (Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, 1891; citado en Vázquez, 1971, p.288). O bien se hace alusión a los sufrimientos que ha experimentado nuestra patria por cuenta propia y se establece que el «*primer deber de todo mexicano es amar a su patria... para amarla es preciso conocerla y saber su historia, es decir, lo que ha luchado y sufrido por nosotros*» (Justo Sierra, *Catecismo de historia patria*, 1894).

De igual manera, a principios de este siglo, se publica en Francia una obra clásica titulada «*La Historia de Francia*» bajo la dirección de Ernest Lavisse. En ella se indican

cuáles son los objetivos principales de la enseñanza de la historia: *«a la enseñanza histórica le incumbe el glorioso deber de hacer amar y comprender a la patria (...) nuestros antepasados galos y los bosques de los druidas, Carlos Martel y Poitiers, Rolando de Roncesvalles, héroes del pasado, aureoleados de leyenda (...) Si el escolar no lleva consigo el vivo recuerdo de nuestras glorias nacionales, si no sabe que nuestros antepasados combatieron en mil campos de batalla por causas nobles, si no aprende la sangre y el esfuerzo que costaron lograr la unidad de la patria y hacer surgir del caos de nuestras instituciones envejecidas las leyes sagradas que nos hicieron libres, si no se convierte en un ciudadano compenetrado de sus deberes y un soldado que ama la bandera, el maestro habrá perdido su tiempo»* (citado en Le Goff, 1977, p.75). Desde entonces, señala Le Goff, los manuales escolares de historia constituyen «uno de los mejores observatorios para el estudio de la mentalidad histórica». Tiene razón. Sin lugar a dudas, su estudio puede revelarnos los continuos cambios a los que han sido sometidas las diversas representaciones históricas «oficiales» existentes sobre el pasado. La historia que se cuenta a los niños y jóvenes, así como sus olvidos y sus silencios, permiten conocer cómo se ha ido forjando la identidad de una sociedad a través del tiempo. Por todo ello, el estudio de los libros de textos de historia constituye una parte muy importante dentro de la propia investigación historiográfica y educativa.

3.3.2. Una educación patriótica.

Como ya hemos visto, no fue sino hasta el siglo XIX cuando los programas escolares y los libros de texto de historia empezaron a mostrar un carácter abiertamente nacionalista, por lo menos en lo que respecta a Europa y América. En el caso concreto de Latinoamérica, la independencia de España por parte de las naciones latinoamericanas enfrentó a los nuevos Estados a una doble tarea de autolegitimación política y de formación de una identidad nacional entre sus ciudadanos (Riekenberg, 1991). Para llevarlas a cabo, se crearon toda una serie de imágenes y símbolos históricos. Cada nación forjó sus propios héroes nacionales y episodios históricos consagrados. Como cabría esperar, en casi todos los Estados latinoamericanos, el movimiento de independencia se convirtió en uno de los episodios más glorificados dentro de las diversas historias nacionales (véanse los trabajos

de Vázquez, 1971; 1991; Harwich, 1991; König, 1991 y Werz, 1991).

Según comenta Vázquez (1970), no fue sino a raíz de la guerra con los Estados Unidos en 1847 cuando se produjo un gran interés por parte del Estado mexicano en promover la enseñanza de la historia. Empezaron a aparecer los primeros libros de texto de «historia patria» y se cantó por primera vez el himno nacional. Sin embargo, pronto surgieron dos interpretaciones históricas antagónicas del pasado mexicano. Ambas visiones, la de los conservadores y los liberales, rescataban una serie de valores, episodios históricos y héroes distintos. Los primeros estaban muy interesados en mantener la tradición y herencia española surgida a partir de la conquista y la colonización; mientras que los segundos, trataban de romper a toda costa con dicha tradición y se planteaban la recuperación de la historia indígena y la historia surgida a partir de la independencia. Los siguientes títulos ilustran el gran interés por la enseñanza de la historia en aquella época. Veamos primero algunos de los textos de tendencia más conservadora: «*Catecismo de la Historia de México; desde su fundación hasta mediados del siglo XIX, formado con vista de las mejores obras y propio para servir de texto en la enseñanza de instrucción pública*» publicado en 1862 por José María Roa Bastos; «*Lecciones sencillas de historia de México, política y aritmética azteca*» (1882); «*México, brevísimos compendio de historia patria. Escrito expresamente para los colegios y escuelas guadalupanas de Durango por un miembro de la Sociedad de Propaganda Católica de esta ciudad*» (1889). Entre los textos de tendencia más liberal se encontraban los siguientes: «*Compendio de la historia de México para uso de los establecimientos de instrucción pública en la República mexicana*» (1870); «*Lecciones de Historia patria*» (1886) de Prieto ó también el «*Compendio de la Historia de México desde sus primeros tiempos hasta la caída del Segundo Imperio*» (1883) de Pérez Verdía. También cabe mencionar los de Guillermo Prieto (1890) «*Lecciones de Historia patria*», y los libros de Justo Sierra publicados tanto en 1894: «*Catecismo de historia patria*» y «*Elementos de historia patria*», como en 1904: «*Manual escolar de historia universal*». Como puede verse, en ambos casos de lo que se trataba era de enseñar una historia patria con su repertorio de héroes y episodios gloriosos, a partir de los cuales se pretendía llegar a formar una identidad nacional de acuerdo a los intereses políticos e ideológicos dominantes de la época.

3.3.3. Una historia de grandes hombres y grandes batallas.

En cuanto a la manera que debía ser enseñada la historia, es de destacar que durante los Congresos nacionales de instrucción, celebrados en México durante 1889-1891 con el objetivo de uniformizar la enseñanza primaria, se establecieron las siguientes pautas educativas. Los alumnos de primer curso debían tener su primer acercamiento a la historia a partir de la vida de los grandes héroes. Durante el segundo año, se les proporcionaba «relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables» de la historia de México. Como es de sobra sabido, algo similar ocurriría en otras partes del mundo. Durante muchos años, la enseñanza de la historia estuvo basada en el relato de grandes héroes, así como de grandes batallas y episodios históricos consagrados. La historia enseñada tradicionalmente a los alumnos fue una historia fundamentalmente política y militar. De manera que se relegaba el estudio de los aspectos sociales, económicos, culturales implicados en los eventos y situaciones históricas. Sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta cuando esta concepción de la enseñanza de la historia empezó a sufrir una serie de transformaciones importantes. Se pasaba así de una historia tradicional a una historia abierta al estudio de los fenómenos colectivos y de los procesos históricos más amplio, con una buena dosis de énfasis en los aspectos económicos y sociales.

Por otra parte, recientemente han sido publicados una serie de trabajos en los que se han analizado los libros de texto de historia utilizados en algunos países de Latinoamérica, así como también en Alemania. Estas investigaciones nos muestran que los contenidos históricos de los textos han sufrido una serie de modificaciones importantes en función de los intereses políticos e ideológicos dominantes. Así, por ejemplo, Braslavsky (1991) señala que las investigaciones realizadas en Argentina sobre libros de texto de historia utilizados en la escuela primaria durante la década de los setenta revelaron lo siguiente. Los análisis de los textos mostraron que éstos se basaban fundamentalmente en una serie de anécdotas o en descripciones de las cualidades y acciones llevadas a cabo por ciertos personajes o grandes hombres. En general, estos personajes se presentaban como modelos a seguir por los alumnos. Al mismo tiempo que los eventos se mostraban no como el resultado de un proceso histórico sino que más bien aparecían determinados por alguna

instancia superior o por cuestiones de tipo mágicas. Algo similar ocurría también en Colombia durante la década de los sesenta y los setenta. El currículo escolar de enseñanza secundaria que estuvo vigente hasta 1974 establecía como objetivos de la enseñanza de la historia: «el amor, el respeto y la admiración a las grandes personalidades del pasado y a las obras que ellos habían realizado, como por ejemplo, la creación de instituciones democráticas o la construcción de una nación luego que el Estado se independizara» (König, 1991). A su vez, los libros de texto de historia trataban más sobre la acontecimientos políticos y militares y seguían fomentando el culto a las grandes personalidades (Colmenares, 1991). En Venezuela, la imagen de Bolívar ofrecida en los textos escolares hasta antes de la década de los ochenta era una imagen heroica que fue sometida a un culto y glorificación nacional (Werz, 1991). Esta imagen del libertador ha tenido una gran fuerza entre todos los grupos políticos del país y ha llegado hasta tal punto que algunos sostienen que «el culto a Bolívar ha llegado a ser como una segunda religión en Venezuela» (p. 108).

Asimismo, Braslavsky (1991) comenta los resultados obtenidos a partir de una investigación realizada en Argentina durante 1987 en donde se observaron 16 clases de historia de enseñanza media. En la gran mayoría de los casos, las actividades propuestas por los profesores a los alumnos se reducían a las siguientes: ubicar reinos, enumerar causas, nombrar ciudades, definir conceptos, mencionar características de ciertos eventos históricos, etc., pero sin tratar de integrar estos elementos dentro de un contexto más amplio (Birgin, Kisilevsky y Braslavsky, 1989). Así, el conocimiento histórico se presentaba como un conocimiento fragmentado y atomizado. Estos resultados, comenta esta autora, reflejan una serie de cuestiones importantes respecto a la situación actual de la enseñanza de la historia en Argentina, entre las que pueden destacarse la falta de programas escolares y libros de texto adecuados, la escasa participación de los propios historiadores en la elaboración de los textos y en la investigación sobre la enseñanza de la historia, así como la necesidad de una mayor formación del profesorado, etc. Asimismo, se subraya la importancia no sólo de promover la investigación en este campo, sino de elaborar y llevar a cabo una serie de propuestas educativas alternativas que permitan mejorar la situación de la enseñanza de la historia.

3.4. Representación narrativa de los contenidos históricos y escolares.

Hasta ahora hemos revisado cómo los contenidos históricos se han visto sometidos a una serie de cambios importantes en función de los intereses políticos e ideológicos dominantes en las distintas sociedades. También hemos contemplado el surgimiento de historias paralelas en contraposición con la visión histórica oficial. Pero esto sólo constituye una parte de la historia que pretendemos abordar en este capítulo. ¿Qué queremos decir con ello? Muy sencillo. Hasta ahora sólo hemos contado qué historia se cuenta a los alumnos. Nos falta saber qué historia es la que se recuerda, es decir, cuál es la representación que tienen los alumnos sobre una situación o un proceso histórico particular. Sólo así tendremos una perspectiva más amplia sobre las diversas representaciones que sobre su pasado tienen no sólo las sociedades sino también los propios individuos.

Las investigaciones que comentaremos a continuación han sido realizadas durante los últimos años y constituyen unos de los pocos trabajos en los que se estudia la representación histórica de los sujetos desde una perspectiva cognitiva. En primer lugar, revisaremos dos investigaciones en las que se analizan las narrativas históricas generadas por un grupo de universitarios cuando describen los orígenes de su país. (Wertsch, 1994; Wertsch y O'Connor, 1994). Dentro de esta misma línea de investigación se sitúan también los estudios de Tulviste y Wertsch (1994) y Wertsch y Rozin (1994) sobre la representación que tienen los adultos de la historia oficial y no oficial en Estonia y en Rusia. Más adelante, comentaremos también un estudio llevado a cabo en Canadá en el que se analiza la relación existente entre la historia que se enseña en el aula y las historias familiares transmitidas a los adolescentes procedentes de distintas familias de inmigrantes (Seixas, 1993). Estos trabajos nos darán una visión más amplia sobre cómo se «consumen» las historias oficiales transmitidas por el Estado (Rosa, 1994). Al mismo tiempo que nos mostrarán las diversas maneras a través de las cuales los sujetos construyen las representaciones que tienen sobre su pasado.

3.4.1. Narrativas oficiales sobre los orígenes de Estados Unidos.

En una interesante investigación, Wertsch y O'Connor (1994) y Wertsch (1994) analizaron la representación histórica que tenían un grupo de adultos universitarios con respecto a los orígenes de los Estados Unidos como nación. Participaron 24 estudiantes entre los 18 y 21 años y se les pidió que escribieran un ensayo sobre los orígenes su país. El análisis de los textos mostró que dos episodios históricos aparecían con gran regularidad: a) la llegada de los primeros colonos europeos a América, y b) la declaración de Independencia/guerra de Revolución. También se encontró un amplio nivel de acuerdo entre los alumnos con respecto a los agentes históricos que mencionan en sus textos, así como en relación a los motivos que les atribuyen a dichos personajes.

Los colonos europeos resultan ser el grupo más mencionado en los textos generados por los alumnos. Esto no quiere decir que no se mencionen otros grupos como por ejemplo, los nativos americanos, los británicos o los afroamericanos. Lo que ocurre es que estos personajes aparecen con una frecuencia mucho menor que los colonos. De hecho, cabe destacar que mientras que todos los alumnos mencionaron a los colonos europeos, una buena parte de ellos no incluyó a ningún otro grupo en sus narrativas sobre los orígenes de los Estados Unidos. Al mismo tiempo, un análisis más detallado de los textos, en función del papel que se otorga tanto a los individuos como a los grupos, revela que los protagonistas o agentes principales de la gran mayoría de las narrativas resultan ser los colonizadores. Ellos son los agentes activos de esta historia. Sus metas, motivaciones y acciones cobran una especial relevancia. Entre los motivos principales que se atribuye a estos personajes para establecerse en América se encuentran los siguientes: su gran deseo por conseguir la libertad y por escapar de la persecución vivida en su país de origen.

Pero si esto es así, cabe entonces preguntarse: ¿qué papel se les otorga al resto de los personajes? A pesar de que en ocasiones aparecen también otros personajes en los textos, especialmente los nativos americanos, no son tratados como agentes activos de las narrativas. A ellos se les otorga un papel más bien pasivo. Muy frecuentemente, son presentados como víctimas de las acciones de los colonos. Incluso en muchas ocasiones, señala Wertsch (1994), los alumnos tienden a referirse a los colonos europeos sin llegar a

mencionarlos explícitamente como si su presencia fuese obvia dentro de su discurso y pudiera ser asumida sin necesidad de identificarlos. En contraste con estos datos, cuando los alumnos mencionan a los nativos americanos tienden a utilizar formas explícitas para referirse a ellos. De manera que su presencia no se da por supuesta en esta historia sobre los orígenes de Estados Unidos. Estos resultados son muy interesantes. El hecho de que se asigne esta «presencia presupuesta» a ciertos personajes, en contraste con otros, nos muestra hasta qué punto se otorga un papel central a los colonos europeos en los textos producidos por los universitarios (Wertsch, 1994). A partir de estos análisis, Wertsch y O'Connor (1994) indican que los textos generados por los alumnos se organizan en función de un tema central: «la búsqueda de libertad» llevada a cabo por parte de los colonos europeos. Desde esta perspectiva, las narrativas generadas sobre los orígenes de los Estados Unidos constituyen una historia que trata básicamente acerca de las motivaciones y las acciones realizadas por los colonos europeos, así como de los eventos producidos por sus acciones.

¿Qué nos sugieren estos resultados? ¿Por qué los alumnos no llegan a incluir otras «voces» en sus enfoques históricos y tienden a centrarse casi exclusivamente en la perspectiva de los colonos? ¿Cómo explicar la amplia consistencia mostrada entre los enfoques históricos generados por los adultos universitarios cuando se refieren a los orígenes de su país? Según Wertsch (1994), una posible explicación sería que los alumnos, al generar sus enfoques históricos, están haciendo uso de una forma narrativa o «herramienta cultural» que ha sido transmitida a través de distintos medios como la instrucción formal de la historia, las celebraciones nacionales, etc. Esta forma narrativa tendría una estructura fija y estaría fundamentalmente constituida por un conjunto muy reducido de eventos, agentes y motivaciones. De manera que su utilización lleva a conceder una posición central sólo a ciertos eventos y agentes, dejando poco lugar para que aparezcan otros distintos en escena. En este caso concreto, podría decirse que los alumnos están haciendo uso de la narrativa histórica oficial existente sobre los orígenes de los Estados Unidos cuando producen sus propios textos. La utilización de este texto sobre el pasado no dejaría lugar para que pudieran entrar en escena otra serie de episodios históricos o de «voces» distintas, como podría ser el caso de los nativos americanos y los afroamericanos.

Sin embargo, esto no quiere decir que todos los alumnos utilicen de la misma forma dicha narrativa o se limiten simplemente a copiar o reproducir el enfoque histórico oficial cuando producen sus propios textos. Por el contrario, los resultados obtenidos en esta investigación muestran la existencia de una serie de diferencias importantes en relación a las narrativas históricas generadas por los alumnos. Mientras que algunos de los universitarios tienden simplemente a aceptar y reproducir la versión histórica oficial sobre los orígenes de los Estados Unidos, otros por el contrario muestran su resistencia o su rechazo hacia este enfoque. Este rechazo se expresa de diversas maneras, ya sea en forma de meta-comentarios sobre las propias inconsistencias del texto que han generado ellos mismos, o bien en forma de comentarios críticos o satíricos en relación a algunos de los contenidos históricos del enfoque oficial. Por ejemplo, algunos de los universitarios mostraron no estar satisfechos con el enfoque histórico que habían producido, dado que únicamente se centraba en una de las perspectivas o «voces» posibles (la de los colonos europeos) que podían haber sido tomadas en cuenta al producir la historia de los orígenes de los Estados Unidos. O bien mostraron una actitud crítica hacia la instrucción histórica que habían recibido. Entre sus comentarios criticaban el hecho de que en las escuelas sólo se ofreciera una única versión o interpretación sobre dicha historia. Al mismo tiempo, surgieron otras formas de cuestionamiento o de rechazo hacia los textos que ellos mismos habían producido. Por ejemplo, una serie de contradicciones cuando se mencionaban ciertas situaciones conflictivas, como el trato dado a los nativos americanos por parte de los colonos europeos y el tema de «la búsqueda de libertad».

Pero quizá uno de los resultados más interesantes de esta investigación sea cómo a pesar del rechazo o las críticas mostradas hacia el enfoque oficial, la gran mayoría de los alumnos siguieron estructurando sus textos en torno a la narrativa histórica oficial. Es decir, siguieron basando sus narrativas alrededor del tema básico de «búsqueda de libertad» con sus respectivos episodios y agentes básicos. Este hecho resulta sorprendente, sobre todo en el caso de aquellos alumnos que muestran una posición crítica con respecto a la versión histórica oficial ¿Cómo explicar estos resultados? ¿Por qué siguen estructurando sus narrativas a partir de los mismos episodios, agentes y tema básicos? Sobre este punto, cabe preguntarse como hace Wertsch (1994), si algunos alumnos se mostraron insatisfechos con la organización que dieron a sus narrativas, centradas básicamente en una sola «voz» o

perspectiva histórica, ¿por qué entonces las siguieron estructurando de esa manera? ¿Por qué no generaron una narrativa histórica alternativa?

En general, los datos obtenidos muestran la estrecha relación que existe entre los contenidos escolares y las prácticas de enseñanza de la historia, por una parte, y la estructura narrativa de los textos producidos, por otra. Así, Wertsch y O'Connor (1994) indican que el hecho de que las narrativas de los alumnos se organicen en torno al tema básico de la «búsqueda de libertad» no resulta sorprendente si se analiza el currículo escolar de las últimas décadas en los Estados Unidos. Resulta interesante observar cómo las narrativas históricas producidas en este estudio se encuentran en estrecha correspondencia con una versión ampliamente aceptada acerca de la historia política de este país. Como era de esperar, este enfoque de la historia trata únicamente sobre las acciones e intenciones de un grupo determinado de personas, sin llegar a mencionar, por ejemplo, cuál era la situación vivida por otros grupos como los nativos americanos, los afroamericanos, las mujeres, etc. Por otra parte, resulta difícil pensar que los alumnos pudiesen llegar a generar un enfoque histórico alternativo, dado que muy probablemente no contaban con otra historia que fuera aceptable. Sobre todo después de comprobar que algunos de ellos se mostraron abiertamente insatisfechos con sus propios enfoques «monológicos» (Wertsch, 1991) o «unívocos» generados en sus narrativas; al igual que con la perspectiva histórica transmitida en el aula. Pero también hemos podido observar cómo a pesar de las diversas formas de resistencia mostradas, sus textos siguen organizándose en torno al conjunto de episodios, agentes y motivaciones básicas contenidos en el enfoque histórico oficial.

Por último, queremos señalar que los resultados descritos en esta investigación nos muestran la existencia de una fuerte tendencia entre los alumnos universitarios por asumir una misma «historia», por lo menos en lo que a los orígenes o fundación de una nación se refiere. Esta historia parece ser compartida por la gran mayoría de los miembros de una comunidad, aún a pesar de las críticas mantenidas hacia el enfoque oficial. Sin embargo, sería interesante estudiar en qué medida otras comunidades como la afroamericana o la nativoamericana comparten esta misma historia. Probablemente los resultados habrían sido distintos si ellos hubiesen tenido que describir sus orígenes. Aunque por supuesto, para ello habría también que tomar en cuenta cuáles han sido las distintas historias que han sido

transmitidas por cada comunidad, como muestran los trabajos realizados por Ferro (1981) y Ahonen (1992). Por otra parte, es posible que encontráramos mayores diferencias entre las historias contadas por los sujetos sobre los orígenes de su país, en la medida en que la enseñanza de la historia dejara de centrarse exclusivamente en un único enfoque histórico y permitiera entrar en escena a otra serie de «voces» y narrativas distintas. De ahí la importancia que para la enseñanza de la historia puede tener el hecho de considerar diversos enfoques o interpretaciones alternativas sobre un mismo tema histórico. Esto podría contribuir a que los alumnos comprendieran que la historia está constituida por una serie de «narrativas en conflicto», como sugiere Holt (1990).

3.4.2. Narrativas oficiales y no oficiales: el caso de Estonia.

¿En qué medida pueden coexistir dentro de una misma comunidad diversas historias sobre su pasado? ¿Es posible que los miembros de una nación mantengan al mismo tiempo diversas representaciones históricas, en cierta medida antagónicas, sobre un conjunto de eventos históricos? Y si esto es así, ¿cómo se estructuran dichas historias y qué diferencias muestran entre sí? Algunas de estas cuestiones han sido abordadas recientemente en una investigación llevada a cabo por Tulviste y Wertsch (1994). Seis estonios fueron entrevistados: tres jóvenes entre los 20 y 21 años, y tres adultos de 30, 36 y 46 años. Durante la primera parte de la entrevista, se pidió a los participantes que contaran la versión oficial soviética respecto a cómo fue que Estonia se convirtió en parte de la Unión Soviética a partir de 1940. Una vez que habían relatado dicha historia, se les pedía que contaran la versión no oficial estonia sobre estos mismos episodios.

Los resultados de esta investigación indican que todos los sujetos establecieron una clara distinción entre la historia oficial soviética y la historia no oficial estonia. No sólo sus contenidos eran distintos, sino que también lo eran las fuentes a través de las cuales se habían transmitido ambas historias. Todos señalaron que la versión oficial había sido proporcionada por las autoridades soviéticas y transmitida principalmente a través de la enseñanza formal de la historia. Mientras que la versión no oficial estonia había sido transmitida de manera informal, ya sea a través de discusiones entre familiares o amigos,

o bien a través de distintos medios como ciertos programas de radio, publicaciones clandestinas, etc. Por otra parte, cabe destacar que a pesar de que todos los entrevistados reconocieron que el enfoque oficial soviético pretendía ser el único y «verdadero» respecto a cómo Estonia había llegado a formar parte de la Unión Soviética, no obstante, todos ellos mostraron abiertamente su rechazo hacia dicho enfoque. De modo que sólo aceptaron y concedieron legitimidad al enfoque no oficial estonio. Este hecho nos revela hasta qué punto los estonios durante la era soviética, al igual que otros grupos nacionales, tuvieron que aprender y manejar no una historia sino dos tipos de historias distintas sobre su propia nación (Tulviste y Wertsch, 1994). De manera que llegó a producirse lo que Ahonen (1992) ha denominado como una «doble conciencia» entre los habitantes de los países del bloque soviético. Esta situación también demuestra que en ocasiones pueden resultar infructuosos los esfuerzos por parte de un Estado por implantar su versión histórica sobre ciertos eventos. Sobre todo cuando no existe consenso entre una comunidad respecto a la legitimidad de dicho enfoque y ésta genera sus propios mecanismos para mantener y transmitir lo que considera su propia versión histórica. En este caso concreto, puede decirse que el enfoque no oficial estonio, transmitido de generación en generación principalmente en forma de relatos, contribuyó a mantener y reproducir una identidad nacional estonia tras su incorporación al régimen soviético. A pesar de todos los intentos del Estado soviético por acabar con ella y por crear una «identidad soviética», como hemos visto unas páginas atrás (Ahonen, 1992).

Hasta ahora hemos comentado algunas de las características más generales respecto a los dos enfoques generados por los sujetos cuando describen la manera en que Estonia pasó a formar parte de la Unión Soviética. Pero, ¿cómo se estructuran ambos tipos de historias? es decir, ¿en función de qué episodios y agentes se organiza tanto el enfoque oficial soviético como el enfoque no oficial estonio? El análisis de las narrativas históricas oficiales generadas por los sujetos, al describir los eventos ocurridos en 1940, revela que su estructura gira en torno a los siguientes puntos básicos. En primer lugar, todos coincidieron al afirmar que de acuerdo a la versión oficial soviética, *«los estonios querían unirse a la Unión Soviética para que les ayudara a resolver ciertos problemas»* (argumento «a»). El segundo y tercer puntos estaban relacionados con los motivos a partir de los cuales se buscaba o deseaba esta ayuda. En este caso, cinco de los seis sujetos entrevistados

mencionaron que según el enfoque oficial, *«los estonios eran muy pobres y veían a la Unión Soviética como una fuente de transformación social que les ayudaría a resolver esta situación»* (argumento «b»). A su vez, cuatro de ellos señalaron que *«ellos buscaron esta ayuda como una forma de evitar la dominación por parte de Alemania»* (argumento «c»). Por último, todos indicaron que de acuerdo a la versión oficial, *«eran las masas y no sólo un grupo reducido de estonios, las que estaban a favor de unirse a la Unión Soviética»* (argumento «d»). Estos resultados apuntan hacia la existencia de una amplia consistencia respecto a la representación histórica que tienen los adultos entrevistados sobre los eventos ocurridos en 1940, al menos en lo que se refiere al enfoque histórico oficial. De manera general, este enfoque podría resumirse como sigue: *«La gran mayoría de los estonios quisieron unirse a la Unión Soviética debido principalmente a las siguientes razones: la grave situación de pobreza y hambre en que éstos se encontraban, así como también el miedo que tenían hacia la dominación alemana»* (Tulviste y Wertsch, 1994).

A partir de lo expuesto hasta ahora podría preguntarse, ¿cómo se estructura el enfoque no oficial estonio? En contraste con los datos anteriores y de manera un tanto sorprendente los enfoques no oficiales producidos por los sujetos no estuvieron organizados alrededor de un tema central, ni de unos eventos y personajes principales con una serie de motivaciones básicas. A diferencia de la versión histórica oficial, el enfoque no oficial no cuenta con una línea narrativa sólida o coherente, sino que más bien se presenta con una estructura poco definida y muy fragmentada. La versión no oficial estonia está constituida básicamente por relatos, observaciones o anécdotas relacionados con algunos de los eventos históricos ocurridos durante esa época. Por ejemplo, con mucha frecuencia se incluyen relatos, contados generalmente por algún amigo o familiar cercano, sobre algo que los dejó fuertemente impresionados. O bien una serie de anécdotas relacionadas con ciertos eventos y agentes históricos. Estos hechos nos muestran que el enfoque no oficial se nutre de una serie de experiencias personales que son transmitidas de manera informal a través de los padres, los amigos, los parientes, etc. Por otra parte, es importante destacar que algunos de los entrevistados más jóvenes fueron incapaces de generar una versión amplia del enfoque histórico no oficial. Incluso algunos de ellos mencionaron que hasta ese momento no se habían planteado concretamente cuál podía ser la historia completa de los episodios ocurridos durante 1940.

A pesar de que los enfoques no oficiales estonios tienden a presentar una estructura narrativa más bien fragmentada y poco definida, su organización gira fundamentalmente en torno a una cuestión: la refutación o réplica de los puntos principales incluidos en el enfoque histórico oficial. Este rechazo a la versión histórica oficial es lo que da sentido y coherencia a la serie de relatos, observaciones y anécdotas que componen el enfoque no oficial generado por los entrevistados. Así, los datos de esta investigación indican que por lo menos tres de las siguientes respuestas o contrargumentos al enfoque oficial soviético tienden a aparecer en las narrativas históricas no oficiales generadas por los sujetos. Estos son los siguientes: «*Los estonios no decidieron voluntariamente formar parte de la Unión Soviética*» (contrargumento «a»); «*no eran pobres ni estaban hambrientos en 1940*» (contrargumento «b»); «*no buscaron la ayuda de la Unión Soviética para escapar del dominio alemán*» (contrargumento «c»); «*los estonios que decidieron formar parte de la Unión Soviética eran sólo una minoría*» (contrargumento «d») (Tulviste y Wertsch, 1994). En general, estos resultados nos muestran en qué medida el enfoque oficial soviético, aún a pesar del rechazo mostrado por los estonios, sigue ocupando una posición dominante y da forma a las representaciones históricas no oficiales. Pues se encuentran fuertemente vinculados al enfoque oficial soviético, en la medida en que se ocupan fundamentalmente de refutar los puntos básicos contenidos en dicho enfoque oficial.

La coexistencia de estas dos versiones históricas en conflicto, sugieren ambos autores, condujo a una mayor reflexión acerca de la historia de Estonia entre los propios estonios que la esperada en condiciones normales. Por una parte, este autor señala que una de las características más importantes de la historia oficial soviética que produjeron su derrota fue que ésta no toleraba ningún tipo de explicación alternativa sobre los acontecimientos históricos. De igual manera, el hecho de que los estonios conservaran una historia no oficial puede ser considerado como un mecanismo utilizado para mantener su identidad nacional, a pesar de los esfuerzos soviéticos por acabar con ella. Sobre este punto, los resultados de la investigación llevada a cabo por Tulviste y Wertsch (1994) nos muestran que la historia no oficial estonia llegó a funcionar de una manera mucho más efectiva que el enfoque oficial soviético en lo que se refiere al mantenimiento y reproducción de una identidad nacional. Pero quizá una de las cuestiones más interesantes, sugieren dichos autores, sea explicar cómo fue que el conocimiento adquirido de manera

no sistemática y a través de géneros discursivos no privilegiados ganó la batalla al conocimiento enseñado de una manera sistemática y durante muchos años a cada niño, y a través de un género discursivo altamente estimado desde un punto escolar.

3.4.3. Narrativas oficiales y no oficiales: el caso de la Revolución rusa.

Por su parte, Wertsch y Rozin (1994) llevaron a cabo una investigación muy interesante sobre la representación histórica de la revolución rusa de 1917. Especialmente, analizaron algunos de los procesos relacionados con el «consumo» de historias oficiales producidas por el Estado soviético a partir de los cambios ocurridos en la década de los ochenta y los noventa. Dieciséis adultos rusos entre los 20 y los 70 años fueron entrevistados en Moscú. Todos habían cursado o estaban cursando estudios universitarios. La entrevista giraba en torno a las siguientes cuestiones básicas: a) ¿qué ocurrió en 1917?; b) ¿cómo ocurrió este evento?; c) ¿por qué ocurrió?; d) ¿quién lo hizo?. Los agentes históricos a los que se les atribuye un papel más activo en la revolución de octubre resultan ser Lenin y los bolcheviques. Otros de los agentes mencionados fueron los siguientes: «la gente de los más bajos niveles de la sociedad», «el ejército», «la maquinaria de guerra alemana», «el pueblo», etc.

Una primera lectura de estos resultados podría llevarnos a pensar que los adultos al generar sus narrativas podrían estar haciendo uso de la narrativa histórica oficial de la revolución rusa transmitida hasta hace muy poco tiempo a través del currículo escolar soviético. Esto explicaría el papel central otorgado a Lenin y los bolcheviques en sus narrativas. Sin embargo, esto no es así. En general, las respuestas obtenidas no se encuentran en correspondencia con las cuestiones básicas de la «leyenda de octubre» incluidas en el currículo escolar soviético, según el análisis llevado a cabo por Ahonen (1992). Es decir, en la mayoría de los casos ambos personajes no fueron presentados como «individuos colectivos», ni tampoco se hace referencia a ciertas leyes generales o a la línea progresiva de las formaciones sociales en sus explicaciones históricas sobre la revolución rusa. Sólo uno de los sujetos se refirió a Lenin y los bolcheviques en términos de «vanguardia del proletariado» o como «líderes de la lucha de clases». Por el contrario, en

la mayoría de las narrativas se hacía referencia a individuos y grupos concretos con sus intenciones y motivaciones específicas y actuando dentro de un contexto particular. Por ejemplo, algunos de ellos consideraron que Lenin actuó principalmente movido por motivos de venganza personal o por su deseo patológico por tener el poder. En ocasiones también aludieron a ciertos rasgos psicológicos de este personaje, como el hecho de tener una personalidad agresiva o autoritaria. Asimismo, una buena parte de los sujetos consideraron que los eventos ocurridos en 1917 fueron el resultado de una serie de luchas políticas locales y no así del desarrollo progresivo de las formaciones sociales, tal como se enseñaba en las escuelas bajo el régimen soviético.

¿Cómo interpretar estos resultados? Para ambos autores, el hecho de que las narrativas generadas por los adultos no hayan girado en torno a «individuos colectivos», ni se hayan referido a leyes generales o al desarrollo progresivo de las formaciones sociales nos indica lo siguiente. Los adultos entrevistados, lejos de utilizar un modo de representación paradigmático (Bruner, 1986) o de utilizar una explicación estructural (Carretero y otros, 1994), hacen uso de un modo narrativo de representación (Bruner, 1986; 1990) que se centra en las circunstancias históricas concretas y en las «visicitudes de la intención». Como hemos dicho antes, en algunos casos estas circunstancias e intenciones podían estar relacionadas con cuestiones de tipo personal y biográficas, mientras que en otros casos guardaban relación con escenarios políticos locales en los que actuaban una serie de grupos e individuos. Este modo narrativo resultó ser el más utilizado por los adultos en sus enfoques históricos generados sobre la revolución de 1917. En este trabajo se establece un paralelismo entre las explicaciones estructurales y el pensamiento paradigmático, por una parte, y las explicaciones intencionales y el pensamiento narrativo, por la otra.

Sin embargo, no todas las explicaciones sobre la revolución rusa estuvieron basadas únicamente en un modo de representación narrativa. También emergieron otros enfoques narrativos alternativos. Algunos de ellos mezclaron ambos enfoques al construir sus respuestas. Así, por ejemplo, algunos adultos produjeron sus enfoques históricos fundamentalmente de un modo narrativo, pero no obstante, incluyeron algunos comentarios de tipo más estructural y formulados en términos de las fuerzas históricas sociales; mientras

que otros generaron un texto sobre la revolución rusa, teniendo como base el modo de representación paradigmática y las explicaciones estructurales en historia. Pero sólo uno de ellos invocó el enfoque histórico oficial soviético sobre la revolución rusa de 1917. En dicha narrativa, tanto el pueblo como los bolcheviques resultaron ser los principales agentes de la revolución y fueron caracterizados como héroes. A su vez, los individuos y los grupos fueron representados como «individuos colectivos», y sus acciones vistas como parte de las necesidades históricas de las formaciones sociales. En contraste con la mayoría de los textos, no hubo ninguna referencia a las características personales de Lenin o a las luchas políticas locales.

¿Qué nos sugieren estos resultados? A primera vista podría pensarse que la historia oficial soviética enseñada en las escuelas tiene poco impacto en la representación histórica de los adultos rusos. Esto quedaría reflejado por el hecho de que la gran mayoría de las narrativas generadas sobre la revolución rusa no tienden a reproducir la visión histórica oficial. Es decir, estas narrativas no representan al pueblo, los bolcheviques o a Lenin como héroes revolucionarios. Ni sus explicaciones se organizan en términos estructurales, ya sea en función de individuos colectivos o de la línea progresiva de las formaciones sociales. Pero si los sujetos no hacen uso del enfoque histórico oficial como «herramienta cultural» al dar sus respuestas, entonces ¿qué enfoque histórico utilizan? Al igual que en el estudio realizado por Tulviste y Wertsch (1994), los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que la mayoría de los adultos estructuran sus narrativas básicamente en torno a la refutación del enfoque histórico oficial. En base a ello, elaboran lo que Wertsch y Rozin (1994) denominan «contra-textos» a partir de un proceso en el que se mantiene una especie de «diálogo oculto» con el texto histórico oficial. Estos contra-textos se organizan en torno a los siguientes argumentos y contrargumentos: Lenin y los bolcheviques no fueron ningunos héroes, ni actuaron como individuos colectivos en nombre de las vanguardias revolucionarias, sino que actuaron según unas intenciones y motivaciones personales. Asimismo, la revolución no fue el resultado del desarrollo progresivo de las formaciones sociales sino que más bien fue el resultado de una serie de luchas políticas que se sucedieron a nivel local. De manera general, los contra-textos constituyen una forma de resistencia hacia los textos oficiales. Como sugieren, Wertsch y Rozin (1994), estos hechos nos muestran algo que muchos ya habían sospechado tiempo atrás, el fracaso masivo del

sistema educativo soviético para producir una historia que fuera consumida de la manera en que había sido pensada. Pero a su vez, el enfoque histórico oficial, lejos de no tener importancia en las representaciones generadas por los sujetos, sigue ejerciendo una gran influencia en sus representaciones sobre el pasado, aún a pesar de las críticas mantenidas.

3.4.4. Historias familiares e historias escolares en un contexto multicultural.

En las investigaciones comentadas hasta ahora hemos analizado la representación histórica mostrada por adultos de dos países distintos. En ambos casos, los adultos entrevistados compartían culturalmente la misma historia. Sin embargo, ¿qué ocurre en un entorno multicultural en donde los alumnos pertenecen a familias que no comparten la misma experiencia histórica? A continuación vamos a comentar los resultados de una investigación realizada por Seixas (1993) en una escuela canadiense, con una población perteneciente a distintos entornos étnicos y culturales. En general, algunos de los interrogantes planteados en este trabajo fueron los siguientes: ¿Qué relación existe entre las historias que son transmitidas en el entorno familiar y aquellas historias transmitidas dentro del aula? ¿Cómo influyen ambos tipos de historias en la comprensión histórica de los alumnos? ¿Cómo construyen los alumnos sus propios enfoques sobre el pasado a partir de las distintas fuentes de información a que tienen acceso?, y ¿en qué medida puede entretrejerse su historia personal con la historia formal que se enseña en las escuelas?

Para poder dar respuesta a estas cuestiones, analizó la comprensión histórica de seis alumnos adolescentes procedentes de distintas familias de inmigrantes residentes en Canadá. Sus familias procedían de distintos países como la India, Portugal, Chile, China, etc. Los alumnos fueron entrevistados en dos ocasiones distintas. Entre la primera y la segunda entrevista, cada uno de ellos participó en un proyecto de historia oral familiar. Este proyecto consistía en una entrevista a algún familiar o amigo cercano que hubiera tenido la experiencia de haber vivido alguna guerra. Su objetivo era que los alumnos se dieran cuenta de cómo manejan la información procedente de su medio familiar en contraste con el escolar.

Las preguntas realizadas a los alumnos trataban sobre una serie de aspectos relacionados con el pensamiento histórico, tales como el uso de fuentes históricas, la empatía y el juicio moral, la causalidad histórica, la familia y la escuela, la importancia atribuida a ciertos eventos históricos, etc. Una cuestión muy importante era analizar en qué contexto, si familiar o escolar, habían aprendido los alumnos lo que sabían. Así, se evaluó la habilidad que tenían para identificar los eventos históricos importantes. Para ello, tenían que responder, por ejemplo, cuáles eran los dos o tres eventos históricos más importantes que han determinado el mundo tal y como lo conocemos hoy en día. También se les cuestionó sobre el uso de las fuentes históricas y cuáles consideraban eran las más confiables. También se analizaron algunas cuestiones relacionadas con la empatía y el juicio moral. Por ejemplo, si dentro de la historia había algunas personas hacia las cuales tenían fuertes sentimientos, ya sea a favor o en contra. En cuanto al tema de la causalidad histórica, entre otras cosas se les preguntaba si las cosas cambian por accidente en historia o si las personas pueden hacer que éstas cambien. Respecto a la relación que existe entre las historias familiares y las historias escolares se planteó a los alumnos si alguna vez en clase de historia habían estudiado algún tema relacionado con algo ocurrido a sus familias. Y si existía alguna historia familiar que hubiera sido transmitida a más de una generación dentro de su familia.

Este estudio muestra que las historias familiares, en contraste con las historias transmitidas en la escuela, tienen un profundo impacto en la forma en que los adolescentes comprenden el pasado. Es en buena medida a partir de sus experiencias e historias familiares que los alumnos construyen los marcos interpretativos que les servirán para explicar y comprender los distintos eventos históricos. En este caso concreto, las diversas experiencias vividas familiarmente sobre la guerra de Vietnam, el golpe de estado chileno, la guerra de Angola en Africa, la revolución cultural en China o la invasión japonesa a Hong Kong habían causado un fuerte impacto en su manera de comprender la historia. Resultados similares han sido también encontrados en un trabajo muy interesante realizado por Frisch (1989), en donde se analizaron las imágenes históricas que poseían los universitarios antes de comenzar un curso de historia. De manera un tanto sorprendente la representación histórica de los alumnos resultó ser muy distinta de los contenidos escolares transmitidos en el aula, estando compuesta de un conjunto de figuras míticas de la historia

estadounidense.

Desde nuestro punto de vista, uno de los resultados más interesantes obtenidos por Seixas se encuentra relacionado con el proyecto de historia oral realizado por cada alumno con miembros del entorno familiar. Cuando se les pide que comparen la información obtenida a partir de las entrevistas que han realizado con sus familiares y las contrasten con los contenidos escolares, la mayoría de ellos tiende a otorgar un mayor grado de veracidad a la información oral que a los libros de texto. Mientras que su actitud es poco crítica con las fuentes orales, ésta se muestra más crítica hacia los textos. No sólo piensan que pueden estar más afectadas por el punto de vista del autor, sino que consideran es necesario haber estado en el lugar y en el momento en que ocurrieron los hechos para ofrecer una versión histórica más aceptable y «verdadera». Por otra parte, cuando se les preguntó si algunas personas habían logrado cambiar el curso de la historia, la mayoría de los alumnos se refirió fundamentalmente al papel ejercido por algunos líderes poderosos como Hitler, Sadam Hussein o el rey Pedro de Portugal. Por el contrario, sólo dos de los alumnos entrevistados consideraron que no eran los individuos aislados sino los grupos o los movimientos sociales los agentes activos del cambio histórico.

En general, el estudio realizado por Seixas (1993) muestra la falta de correspondencia e integración entre las diversas experiencias e historias familiares y los contenidos históricos escolares. Sobre esta cuestión hay que destacar que, si bien en algunos casos los alumnos no mostraron tener un gran interés por la historia que se enseña en las escuelas, no obstante, demostraron tener un amplio interés y conocimiento histórico sobre ciertos temas relacionados con sus historias familiares. Por otra parte, aun en el caso de que los alumnos muestren interés por la historia tanto en el contexto familiar como en el escolar, difícilmente llegan a aplicar lo que han aprendido a partir de sus historias familiares al estudio formal de la historia. Quizá en parte debido a que existen pocas oportunidades para que los alumnos discutan con mayor profundidad dentro del aula algunos de los temas históricos que más les preocupan e interesan. Por ello, este autor sugiere que la enseñanza de la historia, especialmente en un contexto cultural tan heterogéneo como el descrito hasta ahora, debe tomar en cuenta el conocimiento previo de los alumnos basado en sus historias familiares y comunitarias. De esta forma, la escuela podría constituirse en

un foro común para el estudio y la discusión de los distintos temas históricos contenidos en dichas historias. A partir de ello, la escuela debería proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para que los alumnos pudieran tener un acercamiento más significativo a la historia como disciplina. Si esto fuera así, los estudiantes podrían ser más capaces de: criticar su conocimiento histórico previo; ampliar su conocimiento histórico; y comprender la relación que existe no sólo entre las propias historias familiares y las historias de su comunidad, sino también las existentes entre los otros grupos de la población.

CAPITULO 4: UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA DE LA TOMA DE GRANADA Y EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA.

4.1. Objetivos.

A partir de la exposición desarrollada en los capítulos anteriores, nos planteamos como uno de los objetivos fundamentales de esta investigación abordar el estudio de la comprensión y explicación en historia desde una perspectiva cognitiva. Nuestro interés se centra en estudiar la representación histórica que tienen distintos grupos de alumnos, tanto adolescentes como adultos universitarios, sobre dos eventos históricos que han sido considerados tradicionalmente de gran relevancia dentro de la historia política de España: la «Reconquista» y su culminación con la toma de Granada, y el «descubrimiento» de América. En ambos casos, estamos interesados en analizar con detalle las posibles diferencias en cuanto a la representación histórica que tienen los sujetos no sólo desde un punto de vista evolutivo, sino también las diferencias entre los adultos con diferente nivel de conocimiento específico. Esto último nos permitirá evaluar la influencia del dominio específico, siguiendo la línea de investigación expertos-novatos desarrollada en los últimos años (Chí, Glaser y Farr, 1988; Pozo y Carretero, 1989; Voss, Tyler y Yengo, 1983; Voss y otros, 1986).

En investigaciones anteriores hemos estudiado la comprensión de la causalidad histórica (Carretero, Jacott, 1992; Carretero, Jacott y López-Manjón, 1993; Carretero, López-Manjón y Jacott, 1995; Carretero y otros, 1994; Jacott y Carretero, 1993; Jacott y López-Manjón, 1993). En dichos trabajos se ha analizado la representación causal de adolescentes y adultos con distinto nivel de conocimiento específico en relación a diversos acontecimientos históricos. Siguiendo en la línea de estos trabajos, uno de los objetivos fundamentales de esta tesis es examinar en mayor profundidad cómo se comprende la causalidad histórica. En concreto, estamos interesados en estudiar el tipo de causas generadas por los alumnos cuando intentan explicar por qué se produjeron ambos eventos históricos; así como también si la representación que se tiene de estas causas es una representación de carácter personalista o es más bien de tipo estructural. A su vez,

analizaremos el grado de importancia asignado a cada causa. Otro de nuestros objetivos consiste en examinar en detalle cuál es la representación narrativa que tienen sobre estos dos eventos y en qué medida esta representación se encuentra en correspondencia con el enfoque histórico oficial. Esto nos permitirá saber cómo son «consumidas» las historias oficiales por parte de los alumnos.

4.2. Método.

4.2.1. Sujetos

En total participaron 90 alumnos, divididos en cinco grupos de 18 sujetos cada uno, en función de su nivel educativo y grado de especialización en dos dominios específicos de conocimiento: Biología e Historia. Dos de los grupos están formados por adolescentes de distintos niveles educativos: 8ºEGB y 2ºBUP. El tercer grupo está formado por adultos universitarios que cursaban 1º de Psicología. Por último, el cuarto y quinto grupo están constituidos por alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia.

Los adolescentes eran alumnos de un Colegio e Instituto Público de Madrid, ubicados en el mismo barrio y correspondientes a un nivel socio-económico medio-alto. Sus edades medias aproximadas se encontraban entre los 13-14 años y los 15-16 años. Por su parte, los tres grupos de adultos universitarios eran alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Los alumnos de 1º de Psicología estaban iniciando sus estudios y tenían una media aproximada de edad de 18-19 años. Los alumnos de 5º de Biología cursaban el Programa de *Medio Ambiente*, mientras que por su parte, los de 5º de Historia eran alumnos de los Programas de *Historia Antigua y Medieval* e *Historia Contemporánea*. En ambos casos, los alumnos tenían una media de edad aproximada de 22-24 años. Todos los participantes colaboraron de manera voluntaria.

4.2.2. Procedimiento.

Cuestionario.

Para evaluar el nivel general de conocimiento previo que tenían los alumnos, se aplicó un cuestionario de elección múltiple que trataba sobre aspectos generales relacionados con los dos temas históricos bajo estudio (véase el *Anexo I*). Sus contenidos hacían referencia al contexto político, social, económico y cultural existente en las distintas épocas históricas en que surgieron y se desarrollaron ambos eventos históricos.

Entrevista.

Todos los participantes de esta investigación fueron entrevistados de manera individual y sus entrevistas grabadas y transcritas posteriormente. La entrevista duraba entre 30 y 50 minutos aproximadamente. Era semi-estructurada y estaba dividida en dos partes. La primera estaba dedicada a la «Reconquista» y toma de Granada, y la segunda al descubrimiento de América. El orden de la entrevista se mantuvo constante por las siguientes razones. Por una parte, consideramos más adecuado comenzar por el proceso histórico cuyos orígenes aparecían más remotos, al menos desde un punto de vista historiográfico tradicional. No hay que olvidar que ese largo episodio conocido como la «Reconquista» hace referencia a un proceso histórico que dura casi ocho siglos y culmina finalmente con la toma de Granada en 1492. Por otra parte, el denominado «descubrimiento» de América suele presentarse como el resultado de un conjunto de procesos más recientes, cuyo desarrollo tiene lugar principalmente durante los siglos XIV y XV. En ambos casos históricos, la entrevista se encontraba estructurada en función de una serie de cuestiones generales, que pasaremos a describir a continuación. Pero antes de hacerlo cabe destacar que estas preguntas constituían sólo la base a partir de la cual se planteaban posteriormente a los alumnos unas cuestiones adicionales con el objetivo de que ampliaran sus respuestas. La entrevista estaba dividida en las siguientes partes:

a) **¿Qué pasó?** En esta primera parte, se planteaba a los alumnos que nos contaran lo que ocurrió en cada uno de los eventos históricos. Empezaba de la siguiente manera: *«Vamos a pensar en la «Reconquista» y en la toma de Granada (descubrimiento de América), ¿qué me puedes contar sobre estos hechos históricos? ¿qué fue lo que pasó?»*. En el primer caso, una vez que habían generado sus narrativas, se les planteaba el siguiente problema: *«A todo este proceso se le ha llamado o se le conoce con el nombre de «Reconquista», ¿desde tu punto de vista, era realmente una reconquista? es decir, ¿era recuperar unos territorios perdidos?, ¿o era una conquista más, como podría ser por ejemplo, conquistar Cerdeña o Sicilia?»*.

b) **Causalidad histórica.** Posteriormente, tenían que responder a las siguientes preguntas: *«¿por qué se produjo la conquista de Granada (o en su caso el descubrimiento de América)? Es decir, ¿cuáles fueron las causas que influyeron para que se produjera la conquista de Granada (el descubrimiento de América)?»*. Todas las causas mencionadas eran anotadas por el entrevistador en una hoja de respuestas diseñada especialmente para estos fines (véase el Anexo 2). Cuando los alumnos terminaban su explicación, se les preguntaba: *«¿y además de estas causas que has mencionado, qué otras causas o factores pudieron haber influido para que se produjera la conquista de Granada (el descubrimiento de América)?»* Con ello, se pretendía que generaran una explicación lo más completa posible acerca de ambos eventos históricos. Todas las causas generadas hasta este momento, serán denominadas causas *«espontáneas»*, dado que eran producidas de manera espontánea por ellos.

En ocasiones, se les preguntaba de manera específica por la influencia de ciertas causas. Por ejemplo, si uno de los alumnos sólo hacía referencia a cuestiones económicas para explicar el descubrimiento, se le planteaba: *«además de las causas que has dicho, ¿crees que pudieron haber influido algunas causas de tipo político, por ejemplo, o científicas, para que se produjera el descubrimiento de América?»*. Estas causas, serán denominadas causas *«sugeridas»*, dado que su influencia era sugerida inicialmente por el entrevistador. No obstante, eran los propios alumnos quienes tenían que argumentar cuáles eran dichas causas. Por último, se les planteaba lo siguiente: *«Vamos a pensar en Boabdil (Colón), por una parte y en Isabel y Fernando, por la otra, ¿tú crees que ellos, como*

personas, fueron importantes para que se produjera la conquistar Granada (el descubrimiento de América)? ¿o no fueron importantes?».

c) **Valoración de las causas.** Después de haber generado su propia explicación, los alumnos tenían que valorar el grado de importancia de las distintas causas. Para ello, utilizaron una escala diseñada específicamente para estos fines. La escala constaba de siete puntos y sus valores numéricos iban desde el 0 hasta el 6, en donde el 0 equivalía a «*nada importante*», el 3 «*medianamente importante*» y el 6 a «*muy importante*» (véase el *Anexo 2*).

d) **Tarjetas.** En esta parte de la prueba, se presentaba un conjunto de tarjetas relacionadas con la toma de Granada y el descubrimiento de América. Cada tarjeta contenía una causa distinta, como por ejemplo causas políticas, económicas, personalistas, ideológicas, etc. (véase el *Anexo 3*). Después de leer todas las tarjetas, los alumnos tenían que valorar la importancia que tuvieron las distintas causas para que se produjera el evento histórico en cuestión. Para ello, utilizaban la misma escala que en la prueba anterior.

e) **¿Había derecho?.** En esta última parte de la entrevista, se pedía a los alumnos que valorasen las consecuencias que tuvo la conquista de Granada y el descubrimiento de América: «*desde tu punto de vista, ¿tú crees que había derecho para expulsar a los árabes de la península y explotar a los indígenas en América?*». Finalmente, se les planteaba si ambas situaciones eran similares o distintas: «*¿tú crees que la expulsión de los árabes, por una parte, y la explotación a que fueron sometidos los indígenas en América, por otra, serían cosas similares o eran distintas? ¿Por qué?*».

4.2.3. Materiales empleados.

Tarjetas

El diseño de las tarjetas se llevó a cabo a partir del análisis de los contenidos históricos de los libros de textos de Ciencias Sociales e Historia de 7ºEGB, 1ºBUP y 3ºBUP publicados por algunas de las editoriales españolas más conocidas. La selección y

categorización de las distintas causas incluidas para ambos temas históricos se llevó a cabo tomando en cuenta fundamentalmente los siguientes criterios. En primer lugar, consideramos importante distinguir entre causas «personalistas» y «estructurales». A partir de ello, podríamos analizar cuál es el papel que se otorga a los agentes personales y sus motivos cuando se explica por qué se produjo un evento histórico, en contraste con las cuestiones más impersonales y estructurales. Concretamente, elegimos dos de los agentes históricos más relevantes mencionados por los textos para ambos eventos históricos. También se incluyeron diferentes tipos de causas (religiosas, políticas, económicas, ideológicas, etc.), las cuales estaban formuladas en términos más estructurales.

Resultados.

A continuación comentaremos los resultados obtenidos en relación a las explicaciones generadas por los distintos grupos sobre la conquista de Granada y el descubrimiento de América. Este apartado está dividido en cinco partes. En las dos primeras se presentan los distintos tipos de causas generadas por los alumnos cuando explican por qué se produjeron ambos eventos históricos. La tercera está dedicada a analizar la importancia que dan a dichas causas. En cuarto lugar, presentamos la valoración que llevan a cabo del conjunto de tarjetas presentadas para cada evento histórico. Y en la parte final analizamos el tipo de representación que tienen los grupos respecto a las principales causas generadas en sus explicaciones.

4.3. Número de causas «espontáneas» y «sugeridas»¹.

4.3.1. Granada.

La *Tabla 1* recoge los resultados obtenidos en relación al número de causas «espontáneas» y «sugeridas» generadas por los distintos grupos en su explicación sobre la toma de Granada. Para analizar si existían diferencias respecto al número de causas producidas por los sujetos, los datos fueron sometidos a un ANOVA 5x2 medidas repetidas. El análisis revela efectos principales de la variable «grupo» ($F_{4,85}=16,06$; $p=0,0001$), «causa» ($F_{1,85}=12,14$; $p=0,0008$), así como efecto de interacción entre ambas variables, «grupo x causa» ($F_{4,85}=3,59$; $p=0,0094$).

GRUPOS	Causas «espontáneas»	Causas «sugeridas»	Totales
8º EGB	1,72	2,67	2,19
2º BUP	2	3,17	2,58
Psicología	2,44	2,83	2,64
Biología	2,61	3,11	2,86
Historia	3,44	3	3,22
Totales	2,44	2,96	2,70

Tabla 1. Número de causas «espontáneas» y «sugeridas» generadas por los grupos en su explicación de la conquista de Granada.

En cuanto a la variable «grupo», al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,43$; $p=0,001$) se muestran como significativas las diferencias entre: 8ºEGB-Psicología, 8ºEGB-Biología, 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Historia y Psicología-Historia. Es decir, los alumnos de 5º de Historia generan un número mayor de causas que

¹ No hay que olvidar que cuando nos referimos al número de las causas «sugeridas», en todos los casos se ha pedido a los alumnos que piensen en la influencia que pudieron haber tenido dos agentes o personajes concretos para que se produjeran ambos eventos históricos. En la conquista de Granada, se trata de Boabdil y los Reyes Católicos, y en el descubrimiento de América de Colón y los Reyes Católicos. Así, la gran mayoría de los alumnos consideran que estos personajes históricos han tenido un papel importante en dichos eventos. Por tal motivo, aparecen como mínimo dos causas «sugeridas» por los distintos grupos.

los dos grupos de adolescentes y los adultos de Psicología cuando explican por qué ocurrió la toma de Granada. Lo mismo ocurre con el resto de los grupos universitarios cuando se les compara con los adolescentes más jóvenes. En lo que se refiere a la variable «causa», la prueba de Tukey ($DMS=0,38$; $p=0,001$) muestra que el número total de causas espontáneas ($X=2,44$) producidas por los distintos grupos es significativamente menor que el número de causas sugeridas ($X=2,96$) que son aceptadas por ellos en su explicación histórica.

El análisis de la interacción «grupo x causa» proporciona los siguientes resultados. A partir de las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=1,22$; $p=0,001$) se obtiene que son significativas las diferencias entre 8ºEGB-Historia y 2ºBUP-Historia respecto al número de causas espontáneas incluidas en su explicación. Es decir, los alumnos de 5º de Historia producen más causas espontáneas que los dos grupos de adolescentes. Por el contrario, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos respecto al número de causas sugeridas. Sin embargo, si observamos atentamente la *Tabla 1* podemos señalar que los alumnos de Historia tienden a producir más causas espontáneas ($X=3,44$) que sugeridas ($X=3$) para explicar la conquista de Granada, mientras que el resto de los grupos sigue la tendencia opuesta.

4.3.2. América.

La *Tabla 2* recoge los resultados obtenidos en relación al número de causas generadas por los distintos grupos en su explicación sobre el descubrimiento de América. Se aplicó un ANOVA 5x2 medidas repetidas para analizar la existencia de efectos significativos respecto al número de causas producidas por los sujetos. El análisis indica la existencia de efectos principales de las variables «grupo» ($F_{4,85}=14,61$; $p=0,0001$), «causa» ($F_{1,85}=24,79$; $p=0,0001$), así como efectos de interacción «grupo x causa» ($F_{4,85}=13,1$; $p=0,0001$).

GRUPOS	Causas «espontáneas»	Causas «sugeridas»	Totales
8º EGB	1,33	2,94	2,14
2º BUP	1,67	2,83	2,25
Psicología	1,89	2,94	2,42
Biología	2,89	2,78	2,83
Historia	3,22	2,50	2,86
Totales	2,20	2,80	2,50

Tabla 2. Número de causas «espontáneas» y «sugeridas» generadas por los grupos en su explicación del descubrimiento de América.

En relación a la variable «grupo», la prueba de Tukey ($DMS=0,40$; $p=0,001$) nos detalla como significativas las siguientes diferencias: 8ºEGB-Biología, 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Biología, 2ºBUP-Historia, Psicología-Biología y Psicología-Historia. Al igual que en el caso anterior de Granada, los alumnos de 5º de Historia generan en total un número mayor de causas que los dos grupos de adolescentes y los adultos de 1º de Psicología, aunque esta vez cuando explican por qué se produjo el descubrimiento de América. Lo mismo ocurre con los alumnos de 5º de Biología cuando se les compara con estos tres grupos. En cuanto a la variable «causa», las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,31$, $p=0,001$) indican que el número total de causas espontáneas ($X=2,2$) producidas por los distintos grupos es significativamente menor que el número de causas sugeridas ($X=2,8$) que son incluidas en su explicación.

El análisis de la interacción «grupo x causa», nos proporciona los siguientes resultados. En cuanto al número de causas espontáneas, las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=1,00$; $p=0,001$) detallan como significativas las diferencias entre: 8ºEGB-Biología, 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Biología, 2ºBUP-Historia, Psicología-Biología y Psicología-Historia. Es decir, los alumnos de 5º de Historia y 5º de Biología producen más causas espontáneas que los adolescentes y adultos universitarios de 1º de Psicología cuando explican el descubrimiento de América. Por otra parte, al igual que en el caso anterior de Granada no existen diferencias significativas entre los grupos respecto al número de causas sugeridas que incluyen en su explicación. Sin embargo, otra vez puede observarse que los

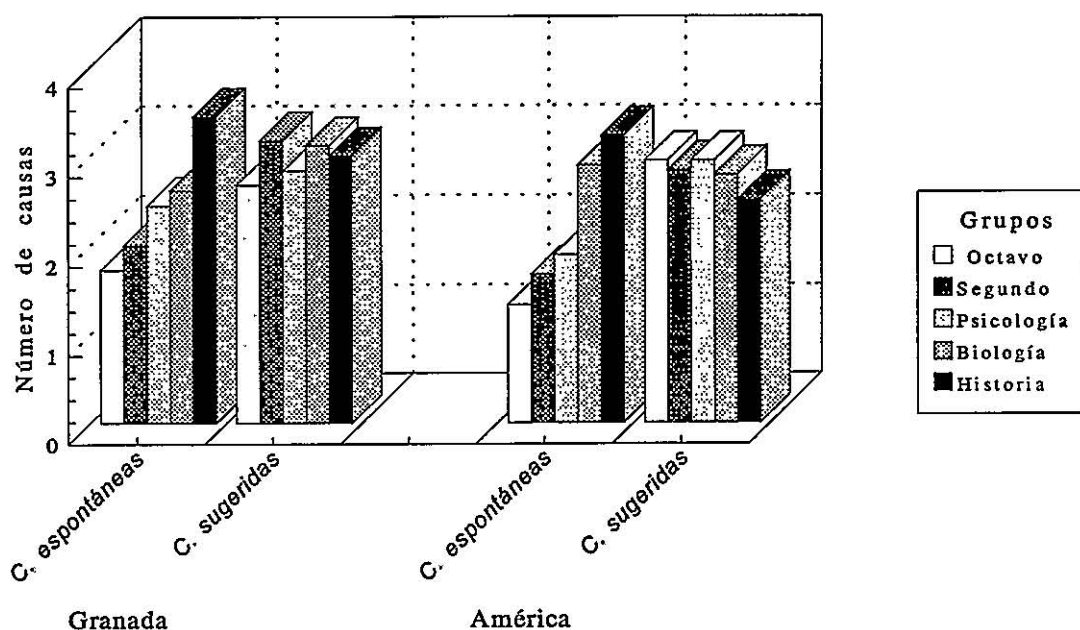
alumnos de 5º de Historia tienden a producir más causas espontáneas ($X=3,22$) que sugeridas ($X=2,5$), mientras que los tres grupos anteriores siguen la tendencia opuesta.

4.3.3. Comparación entre ambos eventos históricos.

Hasta ahora sólo hemos analizado por separado el número de causas mencionadas por los distintos grupos cuando explican por qué se produjo la toma de Granada y el descubrimiento de América. Pero, ¿qué sucede si comparamos el número de causas, tanto «espontáneas» como «sugeridas», producidas en ambos eventos históricos? Es decir, ¿en qué medida el número de causas «espontáneas» es similar en ambos casos? ¿Aceptan los alumnos más causas «sugeridas» en un hecho histórico que en otro? Para analizar si existían efectos significativos en relación al número de causas «espontáneas» y «sugeridas» producidas por los distintos grupos en ambos hechos históricos, los datos fueron sometidos a un ANOVA $5 \times 2 \times 2$ medidas repetidas. El análisis muestra efectos principales de las variables «grupo» ($F_{4,85}=24,87$; $p=0,0001$), «causa» ($F_{1,85}=30,98$; $p=0,0001$), «evento histórico» ($F_{1,85}=16,84$; $p=0,0001$), así como de la interacción «causa x grupo» ($F_{4,85}=10,29$; $p=0,0001$). No se encuentran efectos significativos de las variables «eventos x grupo» ($F_{4,85}=1,55$; $p=0,194$), «causas x eventos» ($F_{1,85}=0,19$; $p=0,662$) y «causas x eventos x grupo» ($F_{4,85}=2,14$; $p=0,083$).

En cuanto a la variable «grupo», las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,38$; $p=0,001$) indican la existencia de diferencias significativas entre: 8ºEGB-Biología, 2ºBUP-Biología, 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Historia y Psicología-Historia. Así, los alumnos de 5º de Historia generan un mayor número de causas en la explicación de ambos eventos históricos que los dos grupos de adolescentes y los adultos universitarios de 1º de Psicología. Lo mismo ocurre con los alumnos de 5º de Biología cuando se les compara con los adolescentes de 13-14 años y 15-16 años (véase Gráfico 1).

Gráfico 1. Número de causas "espontáneas" y "sugeridas" generadas en la explicación de Granada y América



Respecto a la variable «causa», las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,37$; $p=0,001$) indican lo siguiente. En general, se produce un número menor de causas espontáneas que sugeridas en la explicación de la conquista de Granada y el descubrimiento de América. En lo que se refiere a la interacción «grupo x causa», la prueba de Tukey muestra la existencia de diferencias significativas ($DMS=1,03$; $p=0,001$) entre 8ºEGB-Historia y 2ºBUP-Historia con respecto al número de causas espontáneas generadas en ambas explicaciones. Asimismo, se encuentran diferencias entre 8ºEGB-Biología y 2ºBUP-Biología con respecto al número de causas espontáneas incluidas en la explicación del descubrimiento. Es decir, los alumnos de 5º de Historia generan un mayor número de causas espontáneas para explicar la conquista de Granada y el descubrimiento de América cuando se les compara con los dos grupos de adolescentes. Lo mismo ocurre entre los alumnos de 5º de Biología y los dos grupos de adolescentes, pero únicamente en lo que se refiere al descubrimiento. Por otra parte, los adolescentes de 13-14 y 15-16 años y los

adultos de 1º de Psicología producen significativamente un número menor de causas espontáneas que sugeridas en el caso de América, mientras que los de 5º de Historia siguen la tendencia opuesta.

4.4. Tipo de causas.

Por el momento, sólo hemos comentado el número de causas «espontáneas» y «sugeridas» producidas por los distintos grupos en sus explicaciones. Pero, ¿cuáles son las causas que mencionan cuando explican por qué se produjo la conquista de Granada y el descubrimiento de América? ¿qué tipo de causas son generadas con mayor frecuencia entre los grupos? En este apartado intentaremos dar respuesta a estos interrogantes, pero antes comentaremos brevemente cómo se llevó a cabo la categorización de las causas. Más adelante veremos cuál es su representación.

Como hemos dicho antes, las causas mencionadas en las explicaciones de los alumnos fueron categorizadas principalmente en función de los diferentes tipos de causas mencionadas por los libros de texto. Estas causas hacían referencia a una serie de cuestiones políticas, económicas, ideológicas, religiosas, personalistas, etc. relacionadas con ambos eventos históricos. En cuanto a la explicación generada por los distintos grupos sobre la toma de Granada se establecieron los siguientes tipos de causas: políticas, religiosas, árabes, económicas, y otras. Las causas políticas podían hacer referencia tanto al afán de poder y conquista por parte de los Reyes Católicos, o al deseo de recuperar las tierras por parte de los españoles y los propios Reyes, así como también la unificación de los reinos cristianos, la unificación de Castilla y Aragón, etc. Dentro de las causas religiosas se incluyeron cuestiones tales como la unificación religiosa de los reinos de España, la expansión del catolicismo, la utilización de la religión como una excusa para lograr la unificación de los reinos hispanos. En el tercer tipo de causas se incluyeron aquellas causas relacionadas con la situación musulmana en aquella época, como por ejemplo, el debilitamiento de los árabes, la división entre los reinos árabes, la decadencia de los musulmanes, etc. Entre las causas económicas se encontraban aquellas cuestiones relacionadas con los motivos o intereses económicos que podían existir para conquistar

Granada por parte de los reinos cristianos. En la última categoría fueron incluidas una serie de cuestiones diversas, tales como el afán expansionista de la época, la influencia de las ideas mesiánicas para recuperar las tierras conquistadas, el factor demográfico (necesidad de tierras por crecimiento demográfico) o ciertos aspectos ideológicos entre los que se destacan las ideas de recuperación del reino visigótico como justificación de la reconquista, etc.

En lo que se refiere a la explicación generada por los alumnos sobre el descubrimiento de América, se establecieron los siguientes tipos de causas: económicas, políticas, científico-técnicas, ideológicas, y otras. Las causas económicas hacían referencia a la búsqueda de la ruta comercial a las Indias, la expansión económica de España y Portugal en aquella época, la necesidad de expansión económica (búsqueda de mercados) por parte de las naciones europeas, etc. Dentro de las causas políticas se incluyeron diversas cuestiones, las cuales podían ir desde el deseo personal de aumentar el poder por parte de los Reyes Católicos hasta el afán de expansión de los reinos, la unificación política de España, la expansión política de Castilla y Aragón, etc. Las causas científico-técnicas estaban relacionadas con los avances de la ciencia y la técnica en aquella época, tales como astrolabio, brújula, carabela, mapas, etc. Entre las causas ideológicas se incluyó el afán expansionista de la época, la mentalidad de búsqueda y el afán de conocimiento existentes en esa época. Finalmente, la última categoría recogía distintos aspectos, tales como el deseo de expandir la fe cristiana o la expansión demográfica y la aparición de ciudades en esa época.

4.4.1. Granada: causas «espontáneas».

Como puede observarse en la *Tabla 3*, la gran mayoría de los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP, 1º de Psicología, 5º de Biología y 5º de Historia centran su explicación de la conquista de Granada fundamentalmente en cuestiones de tipo políticas. Estos datos revelan la existencia de una gran consistencia entre los distintos grupos en relación al tipo de causa que es considerada como básica dentro de su explicación histórica. Sin embargo, esto no quiere decir que la representación que tienen los alumnos sobre las causas políticas sea la

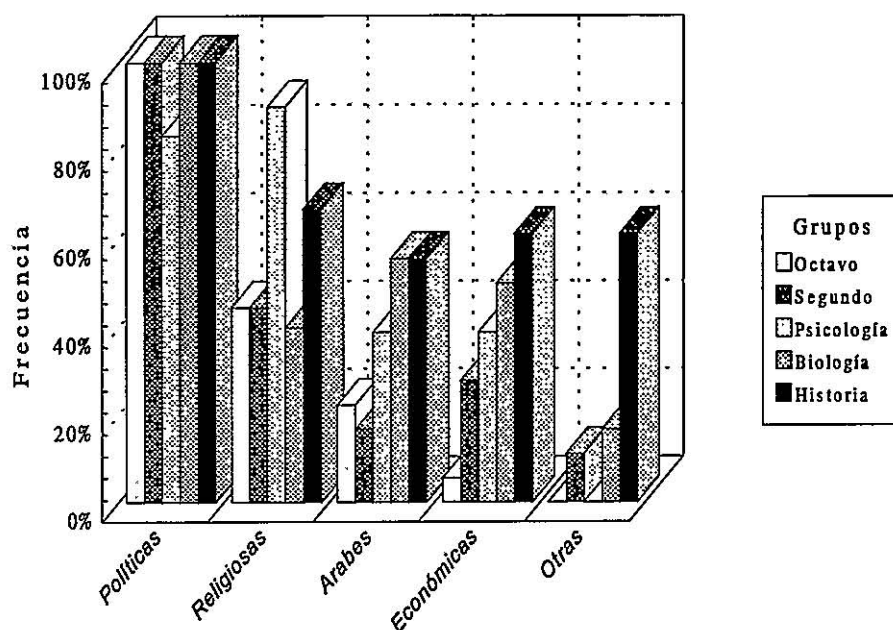
misma. Por el contrario, los datos obtenidos en esta tesis indican que su representación suele ser muy distinta. Así por ejemplo, las causas políticas pueden hacer referencia a cuestiones tales como «la gran ambición de poder que tenían los Reyes Católicos», «recuperar unas tierras que nos habían quitado los árabes» ó «la unificación de los reinos cristianos en aquella época». Lo mismo ocurre con la mayoría de las causas. Sin embargo, por ahora sólo vamos a centrarnos en los distintos tipos de causas producidas por los alumnos. Más adelante analizaremos con más detalle cómo varía la representación que tienen los alumnos sobre las diversas causas.

GRUPOS	Políticas	Árabes	Religiosas	Económicas	Otras
8º EGB (n=18)	18 (100%)	4 (22%)	8 (44%)	1 (6%)	0
2º BUP (n=18)	18 (100%)	3 (17%)	8 (44%)	5 (28%)	2 (11%)
Psicología (n=18)	15 (83%)	6 (33%)	16 (89%)	7 (39%)	0
Biología (n=18)	18 (100%)	10 (56%)	7 (39%)	9 (50%)	3 (17%)
Historia (n=18)	18 (100%)	10 (56%)	12 (67%)	11 (61%)	11 (61%)

Tabla 3. Tipo de causas «espontáneas» generadas por los grupos en su explicación de la toma de Granada.

Como puede observarse en el *Gráfico 2*, los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología incluyen en segundo lugar causas de tipo religioso en su explicación, alcanzando una proporción del 44%, 44% y 89%, respectivamente; mientras que las causas económicas y aquellas referidas a la situación musulmana obtienen las proporciones más bajas. Estos resultados contrastan con los obtenidos por el grupo de Historia. Estos alumnos mencionan casi en la misma proporción una serie de causas espontáneas de tipo religiosas (67%), económicas (61%), así como también sobre la situación social y política en que se encontraban los musulmanes granadinos (56%).

Gráfico 2. Tipo de causas "espontáneas" generadas por los grupos en su explicación de la toma de Granada



Por su parte, los alumnos de 5º de Biología mencionan casi en la misma proporción causas de tipo económicas (50%) y de situación musulmana (56%), alcanzando porcentajes similares a los obtenidos por el grupo de Historia. La principal diferencia entre ambos grupos se encuentra en las cuestiones religiosas relacionadas con la conquista de Granada. Dentro de la explicación inicial dada por los alumnos de Biología alcanzan una proporción baja (39%), mientras que los de Historia las mencionan en una proporción más alta (67%).

4.4.2. Granada: causas «sugeridas».

La *Tabla 4* muestra los resultados obtenidos en relación al tipo de causas sugeridas y aceptadas por los alumnos en su explicación de la conquista de Granada.

GRUPOS	Políticas	Árabes	Religiosas	Económicas	Boabdil	Isabel y Fernando
8º EGB (n=18)	0	4 (22%)	7 (39%)	1 (6%)	18 (100%)	18 (100%)
2º BUP (n=18)	0	11 (61%)	10 (56%)	2 (11%)	17 (94%)	17 (94%)
Psicología (n=18)	3 (17%)	8 (44%)	2 (11%)	2 (11%)	18 (100%)	18 (100%)
Biología (n=18)	0	6 (33%)	10 (56%)	7 (39%)	15 (83%)	18 (100%)
Historia (n=18)	0	8 (44%)	6 (33%)	6 (33%)	17 (94%)	17 (94%)

Tabla 4. Tipo de causas «sugeridas» que son producidas por los grupos en su explicación de la toma de Granada.

Antes de comentar los resultados es conveniente destacar lo siguiente. Como se recordará, una vez que los alumnos habían terminado de generar las distintas causas para explicar por qué se produjo la toma de Granada, se les preguntaba si Boabdil y los Reyes Católicos tuvieron un papel importante en este evento histórico. Como puede observarse en la *Tabla 4*, la gran mayoría de los alumnos acepta la influencia de estos personajes. Por tal motivo, ambas causas personalistas obtienen las proporciones más altas como causas «sugeridas» en todos los grupos. Únicamente en muy pocos casos los alumnos opinan que estos agentes históricos no han ejercido ninguna influencia dentro de este proceso histórico.

Por otra parte, debemos señalar que el hecho de que Boabdil y los Reyes Católicos no sean considerados dentro de las causas denominadas «espontáneas» no quiere decir que no hayan sido mencionados como agentes de dichas causas ó que no hayan sido considerado como importantes para que se produjera la toma de Granada. Lo que ocurre es que la categorización de las causas «espontáneas» se llevó a cabo fundamentalmente en función de los distintos motivos (políticos, económicos, religiosos, etc.) atribuidos a los distintos agentes históricos. Para ilustrar mejor esta situación, veamos el siguiente ejemplo dado por alumno de 14 años: «...*Había la religión católica, y luego la religión musulmana, entonces yo creo que los Reyes Católicos querían tener a España en una sola religión*». Como podrá anticipar el lector, esta respuesta fue categorizada como una causa religiosa, en función del

motivo de unificación religiosa atribuido en este caso a los Reyes Católicos. Por último, cabe mencionar que las bajas proporciones alcanzadas por la causa política como causa sugerida en todos los grupos se deben a que la gran mayoría de los alumnos explicaron previamente la conquista de Granada en función de causas políticas.

4.4.3. América: causas «espontáneas».

La *Tabla 5* recoge los resultados obtenidos en relación al tipo de causas espontáneas mencionadas por los alumnos para explicar el descubrimiento.

GRUPOS	Económicas	Políticas	Científicas	Ideológicas	Otras
8º EGB (n=18)	16 (89%)	1 (6%)	2 (11%)	0	5 (28%)
2º BUP (n=18)	18 (100%)	4 (22%)	3 (17%)	1 (6%)	4 (22%)
Psicología (n=18)	17 (94%)	4 (22%)	5 (28%)	3 (17%)	5 (28%)
Biología (n=18)	18 (100%)	13 (72%)	6 (33%)	9 (50%)	6 (33%)
Historia (n=18)	18 (100%)	18 (100%)	9 (50%)	7 (39%)	6 (33%)

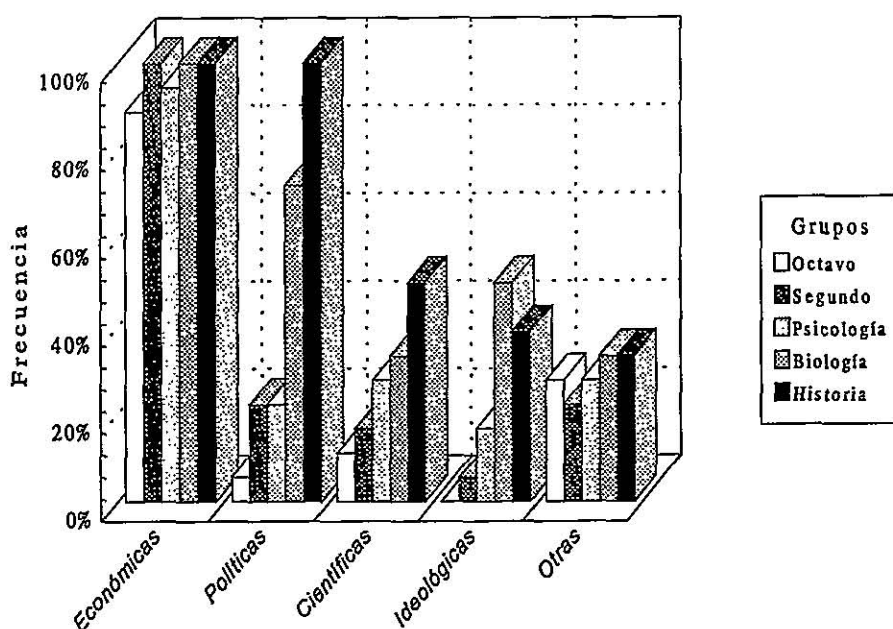
Tabla 5. Tipo de causas «espontáneas» generadas por los grupos en su explicación del descubrimiento de América.

Los datos obtenidos revelan que la mayoría de los grupos estudiados, esto es, el 89% de los alumnos de 8ºEGB, el 94% de 2ºBUP y Psicología y el 100% de los alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia basan su explicación del descubrimiento de América fundamentalmente en una causa de tipo económica. Sin embargo, cabe destacar que al igual que en el caso de Granada, la representación que tienen los sujetos de las distintas causas varía considerablemente. De modo que esta representación puede hacer referencia a una serie de cuestiones distintas, que pueden ir desde los motivos específicos relacionados con la *«búsqueda de una nueva ruta comercial a las Indias»*, atribuidos básicamente a Colón y los Reyes Católicos, hasta *«la expansión económica experimentada en esa época por parte*

de las naciones europeas», las cuales analizaremos con más detalle en el apartado final de este capítulo.

Por otra parte, resulta muy interesante observar que en este caso histórico, a diferencia del anterior, las causas de tipo político sólo son mencionadas en igual medida que las causas económicas por los alumnos de 5° de Historia. El resto de los grupos, con excepción de Biología, puede decirse que casi no toman en cuenta que ciertos aspectos políticos pudieron influir para que se produjera el descubrimiento de América. Es decir, mientras que la gran mayoría de los alumnos de 5° de Historia (100%) y 5° de Biología (72%) hacen referencia a una serie de causas políticas en su explicación del descubrimiento, por su parte, la gran mayoría de los alumnos de 8°EGB (94%), 2°BUP (78%) y 1° de Psicología (78%) no llegan a mencionarlas dentro de sus causas espontáneas (véase *Gráfico 3*). Al mismo tiempo, cabe destacar que las causas científicas e ideológicas alcanzan las proporciones más bajas entre estos tres últimos grupos de alumnos.

Gráfico 3. Tipo de causas "espontáneas" generadas por los grupos en su explicación del descubrimiento de América



4.4.4. América: causas «sugeridas».

La *Tabla 6* muestra los resultados obtenidos respecto a los distintos tipos de causas sugeridas y aceptadas en la explicación del descubrimiento.

GRUPOS	Económicas	Políticas	Científicas	Colón	Isabel y Fernando
8º EGB (n=18)	1 (6%)	0	16 (89%)	18 (100%)	18 (100%)
2º BUP (n=18)	0	2 (11%)	13 (72%)	18 (100%)	18 (100%)
Psicología (n=18)	1 (6%)	9 (50%)	8 (44%)	18 (100%)	18 (100%)
Biología (n=18)	0	2 (11%)	12 (67%)	18 (100%)	18 (100%)
Historia (n=18)	0	2 (11%)	9 (50%)	17 (94%)	17 (94%)

Tabla 6. Tipo de causas «sugeridas» que son producidas por los grupos en su explicación del descubrimiento América.

Al igual que en la conquista de Granada, la gran mayoría de los alumnos acepta que Colón y los Reyes Católicos ejercieron un papel importante para que ocurriera el descubrimiento. Asimismo, los datos obtenidos muestran que en ningún caso los alumnos de 8ºEGB toman en cuenta la influencia de causas políticas y que solamente llegan a ser incluidas por los alumnos de 2ºBUP en una proporción muy reducida. En contraste, la mayoría de los alumnos de 1º de Psicología acepta su influencia (56%). En cuanto a los avances de tipo científico podemos observar que la gran mayoría de los grupos llega a mencionarlos como causas del descubrimiento. Por último, cabe señalar que las bajas proporciones alcanzadas por la causa económica como causa «sugerida» en todos los grupos se deben a que la gran mayoría de los alumnos explicaron el descubrimiento de América básicamente en función de causas económicas.

4.5. Valoración de las causas.

¿Qué importancia dan los alumnos a las causas que mencionan en sus explicaciones históricas? ¿En qué medida consideran que unas causas tuvieron más importancia que otras para que se produjera la conquista de Granada, por una parte, y el descubrimiento de América, por otra? Y si esto es así, ¿cuáles son las causas a las que se otorga una mayor importancia? Antes de pasar a comentar los resultados obtenidos en relación a estas cuestiones, conviene tener en cuenta lo siguiente. Como hemos dicho antes, una vez que los alumnos habían generado un conjunto de causas para explicar por qué se produjeron ambos eventos históricos, se les pedía que valoraran su importancia. La valoración se realizaba a partir de una escala diseñada específicamente para estos fines. La escala constaba de 7 puntos e iba desde el 0 hasta el 6. El 0 equivalía a «*nada importante*», el 3 era «*medianamente importante*» y el 6 a «*muy importante*». (véase Anexo 2). Antes de la evaluación de cada causa, el entrevistador se aseguraba de que los alumnos comprendían el funcionamiento de dicha escala. Posteriormente, evaluaban tanto las causas espontáneas como las causas sugeridas producidas por ellos.

El análisis de los datos obtenidos para cada evento histórico se encuentra dividido en dos partes. En la primera, los datos fueron sometidos a un ANOVA en el que se eliminaron aquellas causas que fueron mencionadas en una proporción muy baja por los alumnos. En la segunda parte, se mantuvieron todas las causas producidas por los sujetos, pero se eliminó del ANOVA al grupo de 8ºEGB, debido a que eran principalmente estos alumnos los que incluían un menor número de causas en sus explicaciones.

4.5.1. Granada.

Para analizar la importancia dada por los grupos a las distintas causas, tanto espontáneas como sugeridas, generadas en su explicación de la toma de Granada, se aplicó un ANOVA 5x5 medidas repetidas. Como puede observarse en la *Tabla 7*, la muestra se vio reducida en casi todos los grupos, llegando a un total de 69 sujetos debido a que 21 de ellos fueron eliminados del ANOVA al tener por lo menos una casilla vacía. Es decir, este

análisis eliminó a aquellos alumnos que no incluyeron en su explicación alguna de las cinco causas presentadas en esta tabla. Asimismo, cabe destacar que se han eliminado las causas económicas, tomando en cuenta que una buena parte de los alumnos no las incluyeron en su explicación.

GRUPOS	Políticas	Árabes	Religiosas	Boabdil	Isabel y Fernando	Totales
8º EGB (n=8)	5,25	4	4	3,88	4,38	4,3
2º BUP (n=14)	4,14	3,86	3,71	2,5	3,36	3,51
Psicología (n=14)	4,93	4,36	4,43	3	3,86	4,11
Biología (n=15)	4,73	3,87	4,07	2,4	3,73	3,76
Historia (n=18)	4,89	3,94	3,72	2,39	3,44	3,68
Totales (n=69)	4,75	4	3,97	2,71	3,68	3,82

Tabla 7. Valoración de las causas generadas por los grupos en su explicación de la toma de Granada* (*sin incluir las causas económicas*)
(Escala utilizada: 0= nada importante, 3= medianamente importante, 6= muy importante)

El análisis muestra efectos significativos de la variable «causa» ($F_{4,256}=20,99$; $p=0,0001$). Las comparaciones múltiples de Scheffé ($DMS=0,83$; $p=0,001$) indican como significativas las diferencias entre las siguientes causas: Política-Boabdil, Árabes-Boabdil, Religiosa-Boabdil, Reyes-Boabdil y Política-Reyes. En general, podemos decir que la causa personalista referida a Boabdil es valorada de manera distinta que el resto, obteniendo la puntuación total más baja ($X=2,71$). En contraste, las causas políticas reciben la puntuación total más alta ($X=4,75$) en la explicación de la toma de Granada cuando se le compara con las dos causas personalistas correspondientes a Boabdil y los Reyes Católicos. Por otra parte, no se encuentran efectos principales de la variable «grupo» ($F_{4,256}=2,49$; $p=0,052$) ni de la interacción «grupo x causa» ($F_{16,256}=0,5$; $p=0,946$). Es decir, no existen diferencias significativas entre los cinco grupos con respecto a la importancia que dan a estas cinco causas en su explicación de la toma de Granada.

Por otra parte, la *Tabla 8* muestra las puntuaciones dadas por cuatro de los grupos respecto a las distintas causas producidas en su explicación de la conquista de Granada. Como puede observarse, para llevar a cabo este análisis se han incluido las causas económicas, al mismo tiempo que se ha dejado fuera al grupo de 8ºEGB. Los datos fueron sometidos a un ANOVA 4x6 medidas repetidas.

GRUPOS	Políticas	Árabes	Religiosas	Económicas	Boabdil	Isabel Fernando	Total
2º BUP (n=8)	4,38	3,75	3,88	3,38	1,75	2,25	3,23
Psicología (n=10)	4,9	4,2	4,5	3,1	2,8	3,6	3,85
Biología (n=14)	4,71	4	4,07	4,36	2,43	3,64	3,87
Historia (n=18)	4,89	3,94	3,72	3,78	2,39	3,44	3,69
Totales (n=50)	4,76	3,98	4	3,74	2,38	3,34	3,7

Tabla 8. Valoración de las causas generadas por los grupos en su explicación de la toma de Granada** (sin incluir 8º EGB)
(Escala utilizada: 0= nada importante, 3= medianamente importante, 6= muy importante)

El análisis muestra efectos principales de la variable «causa» ($F_{5,230}=13,99$; $p=0,0001$). Las comparaciones múltiples de Scheffé indican como significativas ($DMS=1,17$; $p=0,001$) las diferencias entre las siguientes causas: Política-Boabdil, Religiosa-Boabdil, Árabes-Boabdil, Económica-Boabdil y Política-Reyes. En general, la causa personalista referida a Boabdil obtiene la puntuación total más baja ($X=2,38$), en la explicación sobre la toma de Granada, cuando se compara con el resto de las causas. Asimismo, las causas políticas obtienen la puntuación total más alta ($X=4,76$), en contraste con las causas personalistas correspondientes a Boabdil y los Reyes Católicos. Por otra parte, no se encuentran efectos significativos de la variable «grupo» ($F_{3,46}=2,56$; $p=0,066$), así como tampoco de la interacción «grupo x causa» ($F_{15,230}=0,57$; $p=0,893$). Es decir, no existen diferencias significativas en relación a la importancia dada por estos cuatro grupos a estas seis causas producidas en la explicación de la toma de Granada.

4.5.2. América.

La Tabla 9 recoge los resultados obtenidos respecto a la importancia dada por los distintos grupos a las causas generadas en su explicación del descubrimiento de América. Al igual que en los dos casos anteriores, la muestra se vio reducida dado que este análisis elimina a aquellos sujetos que no incluyeron alguna de las causas que aparecen en la tabla. En este caso, se dejó fuera a las causas políticas, tomando en cuenta que un gran número de alumnos no las incluyeron dentro de su explicación del descubrimiento. Los datos fueron sometidos a un ANOVA 5x4 medidas repetidas. Se encuentran efectos principales de las variables «grupo» ($F_{4,80}=7,12$; $p=0,0001$), «causa» ($F_{3,240}=17,73$; $p=0,0001$) y de la interacción «grupo x causa» ($F_{12,240}=2,04$; $p=0,0215$).

GRUPOS	Económicas	Científicas	Colón	Isabel y Fernando	Totales
8º EGB (n=17)	5,47	4,65	5,47	5,24	5,21
2º BUP (n=17)	5,29	4,12	4,24	4	4,41
Psicología (n=15)	5,27	3,27	5	4,67	4,55
Biología (n=18)	4,89	4,11	3,89	3,61	4,12
Historia (n=18)	5,67	4,11	4,28	3,94	4,5
Totales (n=85)	5,32	4,07	4,55	4,27	4,55

Tabla 9. Valoración de las causas generadas por los grupos en su explicación del descubrimiento de América* (sin incluir las causas políticas)
(Escala utilizada: 0= nada importante, 3= medianamente importante, 6= muy importante)

En cuanto a la variable «grupo», las comparaciones múltiples a partir de la prueba de Scheffé muestran como significativas ($DMS=0,78$; $p=0,001$) las diferencias entre 8ºEGB-Biología. Así, puede observarse que este grupo de adolescentes otorga una puntuación total más alta ($X=5,21$) al conjunto de las causas, en contraste con los alumnos

de 5° de Biología ($X=4,12$). Respecto a la variable «causa», las comparaciones múltiples de Scheffé indican que son significativas ($DMS=0,62$; $p=0,001$) las diferencias entre las siguientes causas: Económica-Científica, Económica-Reyes y Económica-Colón. En términos generales, podemos decir que la causa económica es valorada de manera diferente que el resto de las causas, obteniendo la puntuación total más alta ($X=5,32$). En cuanto a la interacción «grupo x causa» la prueba de Scheffé muestra como significativas ($DMS=1,095$; $p=0,001$) las diferencias entre los grupos 8°EGB-Biología y 8°EGB-Historia con respecto a la importancia dada a los Reyes Católicos. También son significativas las diferencias entre 8°EGB-2°BUP, 8°EGB-Biología, 8°EGB-Historia y Psicología-Biología en relación a la causa personalista correspondiente a Colón. Lo mismo ocurre entre 8°EGB-Psicología con respecto a la causa científica. Estos datos muestran que los adolescentes de 13-14 años tienden a dar una mayor importancia a Colón ($X=5,47$) y los Reyes Católicos ($X=5,24$) en el descubrimiento de América, mientras que los adultos universitarios de 5° de Biología y 5° de Historia siguen la tendencia opuesta. Por su parte, también los adolescentes de 15-16 años dan una menor importancia a Colón que los adolescentes más jóvenes, al mismo tiempo que los adultos universitarios de Psicología cuando se les compara con los adultos universitarios de Biología.

La *Tabla 10* muestra las puntuaciones dadas por cuatro de los grupos respecto a las distintas causas incluidas en su explicación histórica sobre el descubrimiento. Como puede observarse, para llevar a cabo este análisis se han incluido las causas políticas y se ha dejado fuera el grupo de 8°EGB. Los datos fueron sometidos a un ANOVA 4x5 medidas repetidas.

El análisis indica la existencia de efectos principales de la variable «causa» ($F_{4,200}=12,06$; $p=0,0001$). Al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Scheffé se muestran como significativas ($DMS=0,85$; $p=0,001$) las diferencias entre las siguientes causas: Económica-Política, Económica-Científica, Económica-Reyes y Económica-Colón. Así, las causas económicas son valoradas de manera distinta que el resto de las causas, obteniendo la puntuación total más alta ($X=5,31$). Por otra parte, también se obtiene efectos principales de la interacción «grupo x causa» ($F_{12,200}=2,3$; $p=0,0091$)

GRUPOS	Políticas	Económicas	Científicas	Colón	Isabel y Fernando	Totales
2º BUP (n=9)	2,89	5,33	3,89	3,67	3,67	3,89
Psicología (n=12)	4,58	5,33	3,08	4,92	4,67	4,52
Biología (n=15)	4,87	4,87	4	4,2	3,87	4,36
Historia (n=18)	4,83	5,67	4,11	4,28	3,94	4,57
Total (n=54)	4,46	5,31	3,81	4,3	4,04	4,39

Tabla 10. Valoración de las causas generadas por los grupos en su explicación del descubrimiento de América** (sin incluir 8ºEGB). (Escala utilizada: 0= nada importante, 3= medianamente importante, 6= muy importante).

Las comparaciones múltiples de Scheffé revelan como significativas ($DMS=1,39$; $p=0,001$) las diferencias entre 2ºBUP-Psicología, 2ºBUP-Biología y 2ºBUP-Historia con respecto a las causas políticas. Como puede observarse en la *Tabla 10*, los adolescentes de 15-16 años otorgan una menor importancia a las causas políticas ($X=2,89$) en su explicación del descubrimiento, mientras que el resto de los grupos universitarios sigue la tendencia opuesta. Por otra parte, no se encuentran efectos principales de la variable «grupo» ($F_{3,200}=2,43$, $p=0.0757$). Es decir, no existen diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan estos cuatro grupos a las distintas causas cuando explican por qué se produjo el descubrimiento de América.

4.6. Tarjetas.

A continuación comentaremos los resultados obtenidos en relación a la valoración que hacen los distintos grupos sobre las tarjetas. Como hemos dicho anteriormente, una vez que los alumnos habían evaluado el grado de importancia de las causas generadas por ellos mismos, se les pedía que evaluaran otro conjunto de causas contenidas en unas tarjetas (véase el *Anexo 3*). Cada tarjeta hacía referencia a distintos tipos de causas, tales como causas personalistas, políticas, económicas, religiosas, etc. Así, los alumnos tenían que evaluar el grado de importancia que tuvo cada causa para que se produjera la conquista de Granada, por una parte y el descubrimiento de América, por otra. Para ello, utilizaban la misma escala que en el caso anterior.

Este apartado está dividido en cuatro partes. La primera parte trata sobre la valoración llevada a cabo por los distintos grupos sobre las tarjetas de Granada. En segundo lugar, comentaremos los resultados generales obtenidos las tarjetas de América. En la tercera parte, analizaremos cómo fueron valoradas las causas «personalistas» en ambos hechos históricos. Y finalmente, comentaremos la valoración que hacen los distintos grupos respecto a las causas más «estructurales».

4.6.1. Granada.

La *Tabla 11* muestra los resultados obtenidos respecto al grado de importancia dado por los distintos grupos a las tarjetas presentadas sobre la conquista de Granada. Los datos fueron sometidos a un ANOVA 5x6 medidas repetidas. El análisis revela efectos principales de las variables «grupo» ($F_{4,85}=3,28$; $p=0,0149$), «causa» ($F_{5,425}=14,80$; $p=0,0001$), así como también efecto de interacción «grupo x causa» ($F_{20,425}=1,59$; $p=0,05$).

GRUPOS	Política Castilla	Política Al-Andalus	Religiosa	Económica	Boabdil	Isabel Fernando	Total
8º EGB (n=18)	5,06	4,39	4,61	4,39	4,06	4,56	4,51
2º BUP (n=18)	4,61	4,28	4,11	4,11	3,56	3,33	4,0
Psicología (n=18)	4,83	4,67	4,67	3,89	3,5	4,5	4,34
Biología (n=18)	4,78	3,94	3,83	4,17	2,67	3,94	3,89
Historia (n=18)	4,56	4,94	3,94	4,33	2,5	3,28	3,92
Totales (N=90)	4,77	4,44	4,23	4,18	3,26	3,92	4,13

Tabla 11. Valoración de las tarjetas sobre la toma de Granada.
(Escala: 0=nada importante, 3=medianamente importante, 6=muy importante).

En cuanto a la variable «grupo», las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,59$; $p=0,05$) indican que son significativas las diferencias entre: 8ºEGB-Biología y 8ºEGB-Historia. Así, puede observarse que este grupo de adolescentes otorga una puntuación total más alta ($X=4,51$) al conjunto de las tarjetas, en contraste con los alumnos de 5º de Biología ($X=3,89$) y 5º de Historia ($X=3,92$). Respecto a la variable «causa», al aplicar la prueba de Tukey se obtienen como significativas ($DMS=0,54$; $p=0,05$) las diferencias entre las siguientes tarjetas: Política de Castilla-Boabdil, Política de Granada-Boabdil, Religiosa-Boabdil, Económica-Boabdil, Reyes-Boabdil, Política de Castilla-Económica y Política de Castilla-Reyes. En términos generales podemos decir que la tarjeta personalista correspondiente a Boabdil: *«La incapacidad de Boabdil, rey de Granada, para mantener una posición fuerte dentro de su reino»* es valorada de manera distinta que el resto de las tarjetas, obteniendo la puntuación total más baja ($X=3,26$). En contraste, la tarjeta política de Castilla: *«La expansión política de España en esa época, lograda a partir de la unificación de los reinos de Castilla y Aragón, impulsó la conquista de nuevos territorios»* recibe la puntuación total más alta de las tarjetas sobre Granada ($X=4,77$).

En cuanto al efecto de interacción «grupo x causa», las comparaciones múltiples realizadas a partir de la prueba de Tukey ($DMS=1,42$; $p=0,05$), muestran los siguientes

resultados. Por una parte, son significativas las diferencias entre 8ºEGB-Historia respecto a la tarjeta personalista de Boabdil. Como puede observarse en la *Tabla 11*, mientras que los alumnos de 8ºEGB otorgan una mayor importancia a Boabdil ($X=4,06$), por su parte los de 5º de Historia siguen la tendencia opuesta, dando a este agente histórico muy poca importancia ($X=2,5$) para que se produjera la conquista de Granada. La misma tendencia se observa entre los alumnos de 5º de Biología ($X=2,67$), aunque no se encuentran diferencias significativas cuando se les compara con este grupo de adolescentes. Estos datos resultan ser muy interesantes ya que nos muestran cómo los adolescentes de 13-14 años tienden a dar una mayor importancia a los agentes personales en sus explicaciones históricas a diferencia de los grupos de Historia y Biología.

El análisis de los efectos de interacción «grupo x causa» revela los siguientes resultados. Cuando comparamos la importancia que los distintos grupos otorgan a las seis tarjetas, observamos que los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología no llevan a cabo una valoración diferencial de las tarjetas de Granada ($DMS_{Tukey}=1,42$; $p=0,05$). Es decir, estos tres grupos otorgan un grado de importancia muy similar al conjunto de las tarjetas presentadas en esta prueba.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por los grupos de Biología e Historia, los cuales realizan una valoración más diferencial de dichas tarjetas. Así, los alumnos de 5º de Biología evalúan de manera distinta las siguientes tarjetas: Política de Castilla-Boabdil y Económica-Boabdil. Por su parte, los de Historia realizan una valoración diferencial de las siguientes tarjetas: Política de Castilla-Boabdil, Económica-Boabdil, Política de Granada-Boabdil y Política de Granada-Reyes. Así, tanto, podemos decir que tanto los alumnos de 5º de Biología como los de 5º de Historia dan una mayor importancia tanto a la política de expansión seguida por Castilla y Aragón en aquella época como a las cuestiones económicas implicadas en la conquista de Granada: «*La política de expansión económica de Castilla y Aragón condujo a la anexión del reino de Granada, aumentando así su poder económico*». A su vez, ambos grupos dan una menor importancia al papel que tuvo Boabdil dentro de dicha conquista. A diferencia del resto de los grupos, los alumnos de 5º de Historia son los únicos que valoran la importancia que tuvo la situación social y política vivida por los musulmanes en aquella época. Concretamente, esta tarjeta hace

referencia a: «El debilitamiento social y político del reino de Granada, así como la existencia de continuos enfrentamientos internos hicieron posible la derrota de los musulmanes». Este resultado contrasta con la valoración que realizan estos alumnos respecto al papel que tuvieron Boabdil «La incapacidad de Boabdil, rey de Granada, para mantener una posición fuerte dentro de su reino» y los Reyes Católicos «La influencia de Isabel y Fernando, reyes Católicos, como líderes de esta empresa, debido a que querían aumentar su poder y riquezas» en la toma de Granada.

4.6.2. América.

La Tabla 12 recoge los resultados obtenidos en relación a la prueba de las tarjetas referidas al descubrimiento de América. Para analizar la importancia que los distintos grupos daban a cada una de las siete tarjetas incluidas en esta prueba, los datos fueron sometidos a un ANOVA 5x7 medidas repetidas. Se encuentran efectos principales de las variables «grupo» ($F_{4,85}=2,95$; $p=0,0247$), «tarjeta» ($F_{6,510}=16,76$; $p=0,0001$), así como también efecto de interacción «grupo x tarjeta» ($F_{24,510}=2,22$; $p=0,0008$).

GRUPOS	Política	Económica	Científ.	Ideológ.	Portugal	Colón	Isabel y Fernando	Total
8º EGB	4,33	5,11	4,89	4,67	4,61	5,06	4,67	4,76
2º BUP	3,94	5,06	4,78	2,94	4	4,11	4,17	4,14
Psicología	4,83	5,61	4,22	3,33	4,56	4,78	4,61	4,56
Biología	4,56	4,67	4,33	3,5	4,39	3,89	3,94	4,18
Historia	4,56	5,39	4,17	3,83	4,72	4,17	3,72	4,37
Totales	4,44	5,17	4,48	3,66	4,46	4,4	4,22	4,40

Tabla 12. Valoración de las tarjetas sobre el descubrimiento de América.
(Escala: 0=nada importante, 3=medianamente importante, 6=muy importante).

En cuanto a la variable «grupo», las comparaciones múltiples de Tukey revelan únicamente como significativas ($DMS=0,59$; $p=0,05$) las diferencias entre: 8ºEGB-2ºBUP. Al igual que en Granada, los alumnos de 8ºEGB otorgan una puntuación total más alta

($X=4,76$) al conjunto de las tarjetas, mientras que los de 2ºBUP siguen la tendencia opuesta ($X=4,14$). Respecto a la variable «causas», al aplicar la prueba de Tukey resultan significativas ($DMS=0,53$; $p=0,001$) las diferencias entre las puntuaciones totales de las siguientes tarjetas: Económica-Política, Económica-Científica, Económica-Ideológica, Económica-Portugal, Económica-Colón, Económica-Reyes, Científica-Ideológica, Portugal-Ideológica, Política-Ideológica, Colón-Ideológica y Reyes-Ideológica. En general, podemos decir que tanto la tarjeta económica: *«El gran desarrollo del comercio en esa época impulsó la búsqueda de una nueva ruta hacia las Indias»*, como la ideológica: *«Las leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por explorar nuevos territorios»*, son valoradas de manera distinta que el resto. Este resultado queda reflejado en la Tabla 12, donde puede observarse que el total de los grupos otorga la puntuación más alta a la tarjeta económica ($X=5,17$) y la puntuación más baja a la ideológica ($X=3,66$) como causas del descubrimiento de América.

En cuanto a los efectos de interacción «causa x grupo», a partir de las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=1,16$; $p=0,05$) se encuentran los siguientes resultados. En relación a la tarjeta ideológica, resultan significativas las diferencias entre 8ºEGB-2ºBUP y 8ºEGB-Psicología. Por otra parte, los grupos que realizan una valoración diferencial de las siete tarjetas incluidas en esta prueba son: 2ºBUP, 1º de Psicología, 5º de Biología y 5º de Historia. Los adolescentes de 15-16 años evalúan de manera distinta las siguientes tarjetas: Económica-Ideológica, científica-Ideológica, Reyes-Ideológica y Colón-Ideológica. Por su parte, los adultos universitarios de Psicología valoran diferencialmente las tarjetas: Económica-Ideológica, Política-Ideológica, Colón-Ideológica, Reyes-Ideológica y Portugal-Ideológica. En lo que se refiere a los alumnos de 5º de Biología la única diferencia se encuentra en la valoración efectuada sobre las tarjetas: Económica-Ideológica. En todos los casos, la tarjeta ideológica referida a *«Las leyendas, mitos y relatos de viajeros como Marco Polo sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por explorar nuevos territorios»* ocupa la posición más baja de importancia en la explicación del descubrimiento de América.

En contraste con estos datos, cabe destacar que son otra vez los alumnos de 5º de Historia los que realizan una valoración más diferenciada de las distintas causas incluidas en las tarjetas. Y lo hacen de una manera diferente a los grupos anteriores. Así, estos

alumnos valoran de manera distinta las siguientes tarjetas: Económica-Científica, Económica-Colón Económica-Ideológica y Económica-Reyes. Estos datos muestran que el grupo de Historia, a diferencia del resto de los grupos, otorga significativamente una mayor importancia a la causa económica: *«El gran desarrollo del comercio en esa época impulsó la búsqueda de una nueva ruta hacia las Indias»* en el descubrimiento de América, en comparación con las causas científicas, ideológicas y personalistas incluidas en esta prueba. Las primeras se presentaban como: *«Los grandes avances científicos alcanzados en esa época, así como los medios e instrumentos de navegación: carabela, astrolabio, brújula, etc., hicieron posible los descubrimientos geográficos»*. A su vez, las tarjetas personalistas hacían referencia a: *«La influencia de Colón como impulsor de esta empresa debido a su afán de conocimiento, deseo de grandeza, su inmensa curiosidad y ansia de aventura»*. Y en el otro caso a: *«El deseo de poder y la ambición de riquezas de Isabel y Fernando, reyes católicos, les motivó a que apoyaran el proyecto de Colón»*. Por otra parte, también se encuentran diferencias significativas entre los grupos de 8ºEGB-Biología con respecto a la valoración que hacen de la causa personalista correspondiente a Colón. Los adolescentes de 13-14 años otorgan una gran importancia a este agente histórico ($X=5,06$) en contraste con los adultos de 5º de Biología ($X=3,89$). Asimismo, estos adolescentes conceden más importancia a la causa ideológica ($X=4,67$) que los alumnos de 2ºBUP ($X=2,94$) y 1º de Psicología ($X=3,33$).

4.6.3. Tarjetas personalistas.

A partir de los resultados descritos hasta ahora nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿En qué medida los distintos grupos otorgan una importancia similar a las causas consideradas como personalistas en esta investigación? ¿Hasta qué punto la importancia dada a los agentes históricos varía en función del evento histórico en cuestión? A continuación presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis conjunto de las cuatro tarjetas personalistas presentadas en ambos hechos históricos.

Para saber si había diferencias significativas en la importancia dada por los distintos grupos a las cuatro tarjetas personalistas incluidas tanto en la prueba de Granada como en

la de América, los datos fueron sometidos a un ANOVA 5x2x2 medidas repetidas. Los resultados se recogen en la *Tabla 13*. El análisis muestra efectos principales de las variables «grupo» ($F_{4,85}=4,49$; $p=0,002$), «causa» ($F_{1,85}=40,39$; $p=0,0001$), «evento histórico» ($F_{1,85}=4,21$; $p=0,043$), así como también de la interacción «causa x evento» ($F_{1,85}=11,27$; $p=0,001$).

	Granada		América		
GRUPOS	Boabdil	Isabel y Fernando	Colón	Isabel y Fernando	Total
8º EGB	4,06	4,56	5,06	4,67	4,59
2º BUP	3,56	3,33	4,11	4,17	3,79
Psicología	3,5	4,5	4,78	4,61	4,35
Biología	2,67	3,94	3,89	3,94	3,61
Historia	2,5	3,28	4,17	3,72	3,42
Totales	3,26	3,92	4,4	4,22	3,95
	3,59		4,31		

Tabla 13. Valoración de las tarjetas personalistas en ambos eventos históricos.
(Escala: 0=nada importante, 3=medianamente importante, 6=muy importante).

En cuanto a la variable «grupo», las comparaciones múltiples de Tukey indican la existencia de diferencias significativas ($DMS=0,91$; $p=0,05$) entre: 8ºEGB-Historia, 8ºEGB-Biología y Psicología-Historia. En general, puede decirse que tanto los adolescentes de 13-14 años como los adultos universitarios de 1º de Psicología otorgan una puntuación total más alta al conjunto de las tarjetas personalistas ($X=4,59$ y $X=4,35$, respectivamente), en contraste con el grupo de Historia ($X=3,42$). Lo mismo ocurre con los de alumnos de 5º de Biología ($X=3,61$) cuando se les compara con los de 8ºEGB ($X=4,59$). Estos resultados indican que no sólo los alumnos de 5º de Historia sino también los de 5º de Biología dan una menor importancia al papel que tuvieron Boabdil, Colón y los Reyes Católicos en la toma de Granada y el descubrimiento de América, respectivamente. Por su parte, los alumnos de 8º EGB y 1º de Psicología muestran la tendencia opuesta. Desde nuestro punto de vista, estos datos resultan ser muy interesantes ya que indican la existencia de una tendencia no sólo entre los adolescentes sino también entre los adultos de Psicología

a considerar la importancia de los agentes personales en las explicaciones históricas.

Respecto a la variable «causa», las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,32$ $p=0,05$) indican como significativas las diferencias entre las siguientes tarjetas: Boabdil-Reyes Católicos (Granada), Boabdil-Colón, Boabdil-Reyes Católicos (América), Reyes Católicos (Granada)-Colón. Así, la tarjeta personalista referida a Boabdil es valorada de manera distinta que el resto de las tarjetas, obteniendo la puntuación total más baja ($X=3,26$). De modo que el total de los grupos concede poca importancia a Boabdil como agente histórico en la toma de Granada. Por otra parte, la tarjeta personalista correspondiente a Colón ($X=4,4$) alcanza una puntuación total significativamente más alta cuando se le compara con el papel desempeñado por Isabel y Fernando en Granada ($X=3,92$), pero esto no ocurre cuando se le compara con el papel que tuvieron ambos reyes en el descubrimiento de América ($X=4,22$).

En cuanto a la variable «evento histórico», las comparaciones múltiples de Tukey ($DMS=0,24$; $p=0,05$) muestran como significativas las diferencias entre los dos hechos históricos: Granada y América. Como puede observarse en la *Tabla 13*, las dos tarjetas personalistas incluidas en la prueba de América reciben una puntuación total más alta ($X=4,31$) que las tarjetas personalistas de Granada ($X=3,59$). En relación a la interacción «causa x evento histórico», las comparaciones múltiples de Tukey revelan únicamente como significativas ($DMS=0,46$; $p=0,05$) las diferencias entre las tarjetas: Boabdil-Reyes (Granada). Es decir, estos agentes históricos son valorados de manera distinta en la toma de Granada, obteniendo Boabdil la puntuación total más baja. No ocurre lo mismo con América, ya que no se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones totales alcanzadas por Colón y los Reyes Católicos.

4.6.4. Tarjetas estructurales.

Hasta ahora nos hemos detenido a comentar con más detalle cómo son valoradas las tarjetas personalistas por parte de los distintos grupos. Pero, ¿qué sucede con el resto de las tarjetas? ¿qué importancia se da a las tarjetas más estructurales? A continuación

presentaremos los resultados obtenidos en relación a este tipo de tarjetas.

La *Tabla 14* muestra los resultados obtenidos en relación a la importancia dada por los sujetos a las causas «estructurales» incluidas en la prueba de Granada. Para comparar la importancia dada por los distintos grupos a las cuatro causas estructurales se aplicó un ANOVA 5x4 medidas repetidas. El análisis realizado muestra efectos principales de la variable «causa» ($F_{3,255}=4,61$; $p=0,0037$).

GRUPOS	Política Castilla	Política Al-Andalus	Religiosa	Económica	Totales
8º EGB	5,06	4,39	4,61	4,39	4,61
2º BUP	4,61	4,28	4,11	4,11	4,28
Psicología	4,83	4,67	4,67	3,89	4,51
Biología	4,78	3,94	3,83	4,17	4,18
Historia	4,56	4,94	3,94	4,33	4,44
Totales	4,77	4,44	4,23	4,18	4,41

Tabla 14. Valoración de las tarjetas estructurales sobre la toma de Granada.
(Escala: 0=nada importante, 3=medianamente importante, 6=muy importante).

A partir de las comparaciones múltiples de Tukey son significativas ($DMS=0,45$; $p=0,05$) las diferencias entre las siguientes tarjetas: Política de Castilla-Económica y Política de Castilla-Religiosa. Como puede observarse en la *Tabla 14*, la puntuación más alta es alcanzada por la causa política ($X=4,77$), referida a: «*La expansión política de España en esa época, lograda a partir de la unificación de los reinos de Castilla y Aragón, impulsó la conquista de nuevos territorios*». A diferencia de las tarjetas económica y religiosa, las cuales alcanzan las puntuaciones más bajas. La primera hace referencia a: «*La política de expansión económica de Castilla y Aragón condujo a la anexión del reino de Granada, aumentando así su poder económico*». Y la segunda aparece como: «*La expansión del cristianismo dentro de la península condujo a la unificación religiosa de los reinos de España y la expulsión de los árabes*». Por otra parte, no se encuentran efectos principales de la variable «grupo» ($F_{4,85}=1,04$; $p=0,3939$) así como tampoco de la interacción «grupo x causa» ($F_{12,255}=1,07$; $p=0,3832$).

En el caso de América, se aplicó también un ANOVA 5x4 medidas repetidas para analizar el grado de importancia dado por los distintos grupos a las cinco tarjetas estructurales. Los resultados obtenidos se recogen en la *Tabla 15*. El análisis indica la existencia de efectos principales de la variable «causa» ($F_{4,340}=29,91$; $p=0,0001$), así como también de la interacción «grupo x causa» ($F_{16,340}=3,11$; $p=0,0001$). Por su parte, la variable «grupo» no muestra efectos de significación ($F_{4,85}=1,99$; $p=0,1034$).

GRUPOS	Política	Económica	Científica	Ideológica	Portugal	Totales
8º EGB	4,33	5,11	4,89	4,67	4,61	4,72
2º BUP	3,94	5,06	4,78	2,94	4	4,14
Psicología	4,83	5,61	4,22	3,33	4,56	4,51
Biología	4,56	4,67	4,33	3,5	4,39	4,29
Historia	4,56	5,39	4,17	3,83	4,72	4,53
Totales	4,44	5,17	4,48	3,66	4,46	4,44

Tabla 15. Valoración de las tarjetas estructurales sobre el descubrimiento de América.
(Escala: 0=nada importante, 3=medianamente importante, 6=muy importante).

En cuanto a la variable causa, la prueba de Tukey indica que son significativas ($DMS=0,38$; $p=0,05$) las diferencias entre las siguientes tarjetas: Ideológica-Económica, Ideológica-Científica, Ideológica-Política e Ideológica-Portugal. Como puede observarse en la *Tabla 18*, la tarjeta ideológica obtiene la puntuación total más baja ($X=3,66$) cuando se le compara con el resto de las tarjetas estructurales.

En relación a los efectos de interacción, las comparaciones múltiples de Tukey revelan como significativas ($DMS=1,10$; $p=0,05$) las diferencias entre 8ºEGB-2ºBUP, 8ºEGB-Psicología y 8ºEGB-Biología con respecto a la importancia que dan a la tarjeta ideológica. Así, los adolescentes de 13-14 años puntúan más alto esta tarjeta referida a: «Las leyendas, mitos y relatos de viajeros como Marco Polo sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por explorar nuevos territorios» que los tres grupos señalados anteriormente. Por otra parte, a diferencia de lo ocurrido en Granada, todos los grupos con excepción de 8ºEGB, llevan a cabo una valoración diferencial de las cuatro tarjetas

estructurales incluidas en esta prueba. Así, los alumnos de 2ºBUP dan una importancia distinta a las siguientes tarjetas: Económica-Ideológica, Económica-Política y científica-Ideológica. Los adultos de 1º de Psicología realiza una valoración distinta de las tarjetas: Económica-Ideológica, Económica-Científica, Política-Ideológica y Portugal-Ideológica. En el caso de los alumnos de 5º de Biología sólo se obtienen diferencias entre las tarjetas: Económica-Ideológica. Finalmente, para los de 5º de Historia se encuentran entre: Económica-Ideológica y Económica-Científica. En general, puede decirse que estos cuatro grupos valoran como más importante la tarjeta económica cuando se le compara con la tarjeta ideológica.

4.6.5. Tarjetas personalistas y políticas (Granada).

Cuando se trata de una historia de conquista o de guerra, ¿en qué medida se toma en cuenta cuál era la situación histórica existente por parte de los dos bandos que se enfrentan entre sí? Es decir, en el caso concreto de la toma de Granada, ¿qué importancia se otorga a los líderes cristianos y musulmanes para que ocurriera la toma de Granada? ¿Se valora por igual la situación política y social en que se encontraban los reinos cristianos, por una parte, y la de los reinos musulmanes, por otra? Para poder responder a estos interrogantes se agruparon los datos obtenidos respecto a las dos tarjetas personalistas y las dos tarjetas políticas incluidas en esta prueba. La *Tabla 16* muestra los resultados obtenidos. Se aplicó un ANOVA 5x4 medidas repetidas para analizar si había diferencias significativas en relación a la importancia dada por los grupos a estas cuatro tarjetas. El análisis muestra efectos principales de la variable «grupo» ($F_{4,85}=3,64$; $p=0,0087$), la variable «causa» ($F_{3,255}=25,53$; $p=0,0001$) así como efecto de interacción entre ambas variables, «grupo x causa» ($F_{12,255}=2,20$; $p=0,012$).

Respecto a la variable «grupo», las comparaciones múltiples de Tukey revelan como significativas ($DMS=0,66$; $p=0,05$) las diferencias entre 8ºEGB-Historia y 8ºEGB-Biología. Así, los adolescentes de 13-14 años dan una mayor importancia a las cuatro tarjetas tanto personalistas como políticas incluidas en esta prueba, obteniendo la puntuación total más alta ($X=4,52$).

GRUPOS	Reinos cristianos		Reinos musulmanes		Totales
	Isabel y Fernando	Política Castilla y Aragón	Boabdil	Política Al-Andalus	
8º EGB	4,56	5,06	4,06	4,39	4,52
2º BUP	3,33	4,61	3,56	4,28	3,94
Psicología	4,5	4,83	3,5	4,67	4,38
Biología	3,94	4,78	2,67	3,94	3,83
Historia	3,28	4,56	2,5	4,94	3,82
Totales	3,92	4,77	3,26	4,44	4,098

Tabla 16. Valoración de las tarjetas personalistas y políticas correspondientes a los reinos cristianos y musulmanes. (Escala: 0=*nada importante*, 3=*medianamente importante*, 6=*muy importante*).

A diferencia de los alumnos de 5º de Historia y 5º de Biología, los cuales alcanzan las puntuaciones totales más bajas ($X=3,82$ y $X=3,83$, respectivamente). En cuanto a la variable «causa», la prueba de Tukey muestra como significativas ($DMS=0,47$; $p=0,05$) las diferencias entre las siguientes: Política de Castilla-Boabdil, Política de Castilla-Reyes Católicos, Política de Granada-Boabdil, Política de Granada-Reyes Católicos y Reyes-Boabdil. En general, puede decirse que ambas tarjetas políticas obtienen las puntuaciones totales más altas, cuando se les compara con las tarjetas personalistas. La primera de ellas hace referencia a «*La expansión política de España en esa época, lograda a partir de la unificación de los reinos de Castilla y Aragón, impulsó la conquista de nuevos territorios*», obteniendo una puntuación media alta ($X=4,77$). La segunda tarjeta política correspondiente a «*El debilitamiento social y político del reino de Granada, así como la existencia de continuos enfrentamientos internos hicieron posible la derrota de los musulmanes*» recibe una puntuación media alta ($X=4,44$). Asimismo, cabe destacar que la tarjeta personalista correspondiente a Boabdil obtiene significativamente la puntuación total más baja ($X=3,26$) cuando se compara con el resto de las tarjetas.

En cuanto a los efectos de interacción «grupo x causa», la prueba de Tukey ($DMS=1,47$; $p=0,05$) indica como significativas las diferencias entre 8ºEGB-Historia con respecto a la tarjeta personalista de Boabdil. Así, los adolescentes de 13-14 años dan una mayor importancia a Boabdil ($X=4,06$) dentro de la conquista de Granada, en contraste con

los alumnos de 5º de Historia ($X=2,5$). Por otra parte, los únicos que realizan una valoración diferencial de estas cuatro tarjetas son los grupos de Biología e Historia. Los primeros valoran de manera distinta el siguiente par de tarjetas: política de Castilla-Boabdil. Asimismo, los alumnos de 5º de Historia otorgan una importancia distinta a los siguientes tres pares de tarjetas: política de Castilla-Boabdil, política de Granada-Boabdil y política de Granada-Reyes Católicos. Por tanto, puede decirse que tanto los alumnos de Biología como los de Historia otorgan una mayor importancia a la política seguida por los reinos de Castilla y Aragón durante esa época que a la figura de Boabdil. No obstante, cabe destacar que únicamente el grupo de Historia considera de igual relevancia la situación política y social vivida por los musulmanes en aquella época. Desde nuestro punto de vista, esta diferencia es importante si tomamos en cuenta que sólo los alumnos de 5º de Historia consideran la situación política y social en que se encontraban los reinos cristianos y musulmanes para que se produjera la conquista de Granada; al mismo tiempo que conceden poca importancia a sus líderes: Boabdil y los Reyes Católicos. Estos datos contrastan con los obtenidos por los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología, los cuales no llegan a realizar una valoración diferencial del conjunto de las tarjetas personalistas y políticas presentadas en este apartado.

4.7. Representación de las principales causas generadas por los alumnos en sus explicaciones históricas.

¿Cuál es la representación que tienen los alumnos respecto a las distintas causas generadas en sus explicaciones sobre la toma de Granada y el descubrimiento de América? ¿En qué medida esta representación tiene un carácter personalista o muestra un carácter más estructural? O dicho de otra manera, ¿sus explicaciones se centran en las acciones, motivos e intenciones de los agentes personales, o por el contrario contienen una serie de elementos de naturaleza más abstracta e impersonal? En este apartado vamos a tratar de abordar estas cuestiones. Para ello, analizamos las explicaciones generadas por los alumnos en función de los siguientes criterios básicos.

Por una parte, tomamos en cuenta si las causas que mencionan son atribuidas a las motivaciones, deseos e intenciones de agentes históricos particulares o si hacen referencia a cuestiones más abstractas e impersonales. En este último caso, sus explicaciones pueden hacer referencia a una serie de agentes sociales, tales como instituciones, formaciones sociales o «individuos colectivos» (Ahonen, 1992), así como a una conjunto de condiciones (políticas, económicas, etc.) existentes en esa época. También examinamos en qué medida las causas son situadas dentro de un contexto histórico más amplio, o si por el contrario sólo se sitúan dentro un contexto local reducido. A partir de estos criterios, las explicaciones generadas por los alumnos fueron categorizadas de la siguiente manera.

Personalistas/intencionales: Este tipo de explicación se encuentra basada fundamentalmente en las intenciones, motivaciones y acciones de los agentes personales. Por lo general, la contextualización de sus acciones se sitúa dentro de un contexto local muy reducido.

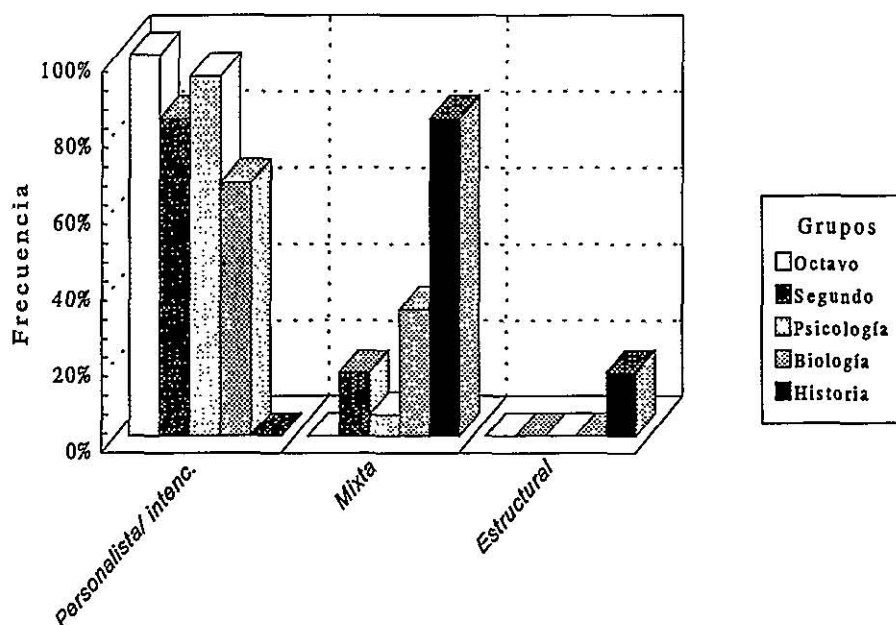
Estructurales: En este tipo de explicación se tiende a dar muy poca importancia a los agentes históricos particulares, al mismo tiempo que se destaca la importancia de cuestiones de naturaleza más abstracta tales como las condiciones económicas, políticas, culturales, etc. Se produce una mayor contextualización de los eventos, de manera que éstos son vistos como formando parte de procesos históricos más amplios.

Mixtas: Estas explicaciones contienen tanto elementos personalistas e intencionales como estructurales. Si bien los eventos históricos se sitúan dentro de un contexto histórico y cultural amplio, al mismo tiempo se destaca la importancia de las acciones, deseos e intenciones de los individuos particulares, al igual que se puede hacer referencia a agentes sociales.

4.7.1. Granada.

El *Gráfico 4* muestra los resultados obtenidos en relación al tipo de explicación que generan los distintos grupos sobre la toma de Granada. Como puede observarse, la gran mayoría de los alumnos de 8ºEGB (100%), 2ºBUP (83%), 1º de Psicología (94%) y 5º de Biología (67%) tiene una representación personalista e intencional de las causas generadas en su explicación de la toma de Granada. En contraste, los alumnos de 5º de Historia muestran una representación mixta (83%) y estructural (17%).

Gráfico 4. Tipo de explicación generada por los grupos.
La toma de Granada



En apartados anteriores hemos visto que la gran mayoría de los grupos basan su explicación de la toma de Granada fundamentalmente en causas políticas. Un análisis más detallado revela que la gran mayoría de los adolescentes de 13-14 y 15-16 años, así como los adultos universitarios de 1º de Psicología y 5º de Biología tienen una representación personalista de tales causas. Esta representación hace referencia a diversas cuestiones que van desde el deseo de ambición y poder de los Reyes Católicos, hasta el intento de los españoles por recuperar los territorios que casi ocho siglos atrás les habían arrebatados los musulmanes. O también pueden referirse al deseo que tenían ambos gobernantes por llevar a cabo la unificación política de los reinos durante aquella época. Como veremos a continuación, con gran frecuencia estas explicaciones tienden a situarse dentro de un contexto local muy reducido, sin tomar en cuenta la situación histórica más amplia en que se produjeron los eventos. Los siguientes ejemplos muestran claramente esta representación personalista que tienen los alumnos de las causas políticas. Veremos que entre los principales motivos atribuidos a los Reyes Católicos para llevar a cabo la toma de Granada se destaca su gran ambición de poder y su deseo por recuperar lo que eran «sus tierras».

«Es que era suyo, se lo habían quitado los árabes, pero si había pasado tanto tiempo y Granada no molestaba a nadie y de allí salían médicos y salían comerciantes, o sea, pues haber hecho un tratado con los árabes para que hubiera un apoyo de las dos coronas pero no fue así porque los Reyes Católicos querían el poder. Querían el poder de controlar toda la península» (S.7, 13 años, 8ºEGB).

«Pues por una parte por ambición, por tener más tierras, más territorios. Y por otra, por recuperar lo que creían que era suyo, pero no sé. Como todas las conquistas que se han hecho, pues sería por tener más territorios así... fueron por ambición la mayoría. Y en este caso, ¿quién tenía esa ambición? Los Reyes Católicos. Y si había corte pues supongo que se pondrían de acuerdo, no sé, sería algo como ambición de tener más poder también» (S.12, 16 años, 2ºBUP).

«A lo mejor los Reyes querían el dominio de toda la península, querían terminar con ellos totalmente, habían hecho ya la reconquista de Toledo, Sevilla, Córdoba, entonces quedaba Granada y a lo mejor querían terminar ya con todo» (S.9, Psicología).

«Las causas directamente fueron esas, las causas por parte de los Reyes Católicos pues de ganar eso, una identidad y ganar más tierra y más poder» (S.12, 22 años, Biología).

En las siguientes explicaciones se atribuye a los Reyes Católicos unas características personales tales como la valentía, el orgullo, la cabezonería, la inteligencia o la obstinación, gracias a las cuales se logra la conquista de los musulmanes y la unificación de los reinos de la península.

«...Para que se conquiste un reino se necesitan reyes que tengan buenos ejércitos y que sean inteligentes. Y los Reyes Católicos eran muy inteligentes y supieron lo que tenían que hacer porque a lo mejor otros reyes no habrían sabido hacer lo que ellos» (S. 14, 13 años, 8ºEGB).

«...Quizá también por orgullo de los Reyes Católicos, no sé, ya por cabezonería quizá un poco, pues la cosa era ya acabar con una guerra de tantos siglos e intentar echar a todo el mundo aquí de España como pasó también en Toledo con los judíos y eso» (S.2, 23 años, Biología).

«Es que siempre la historia que me han contado Isabel la Católica era la fuerte, pero yo creo que era Fernando el que era inteligente. No sé, dicen que «El Príncipe» de Maquiavelo está basado en él. Y no sé, yo creo que era muy buen diplomático y supo llevar la unificación de Aragón con Castilla... Entonces conseguir Granada, pues era como unificar todo y no dar tanta importancia a Castilla, entonces Fernando ahí jugó mucho ese papel. A mí es que es que es un personaje que me gusta, es que a Isabel la pintan como una señora bárbara y sangrienta y que es capaz de hacer cualquier cosa, a cualquier precio... Granada lo ponen como algo personal de Isabel y yo creo que no, que era algo personal de Fernando» (S.13, 23 años, Biología).

Otro de los motivos políticos atribuidos a los Reyes Católicos están relacionados con su deseo de lograr una unificación territorial, política y religiosa de sus reinos. Veamos algunos ejemplos.

«Los Reyes Católicos querían unificar España, tener un reino más grande y ampliar España, tener una España unificada y con la misma religión. Y además de una misma religión, de un mismo territorio» (S.12, 13 años, 8ºEGB).

«Supongo que al perseguir que ya toda España fuera de un mismo reino, se podría empezar a organizar todo de una misma forma, que no hubiera que contar con los musulmanes que intentaban imponer sus formas de gobierno y de sociedad y de cultura árabes, que es otra cultura. Entonces ya queda toda España bajo la misma cultura, bajo los mismos modelos económicos, sociales. -¿Y a quién le interesaba esta unificación? -A los Reyes Católicos, que eran los reyes de la Corona de Castilla y Aragón. Querían expulsar a los árabes de un territorio que no era el suyo, porque ellos entraron en la península, invadieron nuestro territorio. Entonces, había que expulsarlos del sitio que no era el suyo. » (S.15, 17 años, 2ºBUP).

«Hombre, yo creo que es lo que te he dicho antes, que un poco que los cristianos, por decirlo así, ya se lo tomaron como quitar el último bastión de los árabes. Y por otra parte, pues bueno que los Reyes Católicos ya tenían una serie de riquezas y de poder que también emplearían, supongo, vamos, que a mí me parece que ellos, el matrimonio en sí, el casarse Fernando e Isabel fue para unir todo el territorio español. Entonces realmente Granada les estaba estorbando. Y fue eso, empeñarse justo en conquistar eso que era lo único que les faltaba. Entonces por un lado la fuerza de unos y la debilidad de los árabes, pues es lo que al final los consigue expulsar» (S.9, 23 años, Biología).

El ejemplo que presentamos a continuación nos muestra hasta qué punto los motivos políticos y religiosos referidos a la unificación de los reinos por parte de los Reyes Católicos plantea problemas de comprensión para los adolescentes más jóvenes. En este caso, vemos que a pesar de que esta adolescente de 13 años menciona el deseo que tenían los reyes por unificar sus reinos, finalmente manifiesta que no logra comprender el motivo de sus acciones. De manera que este afán de los gobernantes por «tenerlo todo tan juntito, tan juntito» no parece tener mucho sentido.

«Pues los Reyes Católicos querían tener el país muy unificado, muy unificado y pues decidieron que eso era de su territorio y como era de su territorio pues tenían que conseguirlo de alguna forma. Y pues decidieron expulsarlos a lo bestia, ¡bueno, y es que lo hicieron de una forma...! Y pues los árabes se resistieron y después de mucho tiempo ya volvieron a intentarlo con la reconquista y entonces ya consiguieron que así de un modo un poco menos bestia porque dijeron -bueno, es que a lo bestia no se puede-. Entonces dijeron que los que se quisieran quedar en el país tenían que ser como ellos dijeran, o sea, cambiándose a su religión, si no se tenían que ir. Es que sobre todo eso, que los Reyes Católicos yo no sé por qué tenían tanto afán de tenerlo todo tan juntito tan juntito y con la misma religión y todo igual. No lo entiendo» (S.14, 13 años, 8ºEGB).

Por otra parte, algunos alumnos generan en sus explicaciones motivos relacionados con el deseo de los «españoles» por recuperar las tierras que les habían sido arrebatadas por los árabes. Y junto con ello, se destaca la idea de que «a ningún pueblo le gusta estar dominado por otro». En los siguientes ejemplos podemos observar cómo se produce una gran identificación hacia la lucha que llevaron a cabo los «españoles» de aquella época para volver a tener «sus tierras».

«Sobre todo era que a los españoles no les gustaba estar dominados y que ya estarían hartos de tener a los árabes durante tanto tiempo ocupando sus territorios» (S.10, 13 años, 8ºEGB).

«Pues como nos habían invadido antes, pues era nuestro derecho, nuestro deber más o menos pues recuperar otra vez nuestras tierras» (S.14, 15 años, 2ºBUP).

«A ningún pueblo le gusta estar dominado por otro... los españoles creían que su territorio era suyo y nadie tenía por qué estar ocupándolo» (S.4, 19 años, Psicología).

Respecto a los motivos religiosos implicados en la conquista de Granada, podemos observar cómo esta representación personalista hace que se dé una gran importancia al deseo de los Reyes Católicos por implantar «su religión» a los habitantes de la península. Asimismo, en algunos casos se menciona el papel que tuvo la Iglesia en aquella época, pero

sin dejar de referirse a dichos gobernantes.

«Porque había la religión católica y la religión musulmana, entonces yo creo que los Reyes Católicos querían tener a España en una sola religión» (S.1, 14 años, 8ºEGB).

«Pues me imagino porque los Reyes Católicos se empeñaron en echarlos y otros reyes no habían, simplemente se habían defendido y no habían ido a conquistarlos. ¿Y por qué querían echarlos? Pues por eso, porque no querían que hubiese otra religión que no fuera la católica en España» (S.5, 15 años, 2ºBUP).

«Pienso que fue por la religión. Los Reyes Católicos lo que querían era unificar el reino en una religión. La causa religiosa para mí es primordial. Vamos, y la Iglesia en esa época también estaba con los reyes» (S.13, 18 años, Psicología).

«Pues que los Reyes Católicos pues al territorio que quisieran ocupar pues querían que claro, que allí existiera la religión que ellos practicaban. Supongo que no les gustaría que esa gente practicara otra religión. Entonces sí, creo que es un factor muy importante también. Vamos, pienso que en aquella época estaba todo muy ligado a la religión» (S.15, 22 años, Biología).

Hasta ahora hemos revisado la representación personalista que tienen la mayoría de los grupos de 8ºEGB, 2ºBUP, 1º de Psicología y 5º de Biología. Pero, ¿qué ocurre con el resto de las explicaciones, mixtas y estructurales, generadas por los adolescentes y adultos no expertos en Historia? ¿Y qué ocurre con los alumnos de 5º de Historia? ¿Cuál es la representación tienen sobre las distintas causas que producen? En general, hemos visto que la representación que tienen los adolescentes de 13-14 años tiene un carácter marcadamente personalista. Asimismo, estos alumnos no llegan a establecer ninguna relación entre las causas que producen. Sólo a partir de los 15-16 años empieza a aparecer algunas explicaciones menos personalistas entre ellos. Al mismo tiempo que empiezan a establecerse, aunque de manera muy incipiente, relaciones de interdependencia entre las distintas causas. Así por ejemplo, algunos mencionan la relación existente entre los aspectos políticos y religiosos cuando se refieren a la expansión de los reinos de Castilla y Aragón

en aquella época. Los siguientes tres ejemplos, aunque no son representativos de su grupo de edad, reflejan cómo empieza a operarse un cambio en la representación que se tiene de las causas políticas que influyeron para que se produjera la conquista de Granada. El primero de ellos señala la necesidad de expansión que tenían los reinos cristianos. El segundo hace referencia al afán de conquista por parte de las naciones y cómo esta situación les permitía tener un mayor desarrollo. Y por último, el tercero sitúa su explicación en un contexto histórico más amplio en el que empiezan a surgir las naciones europeas como resultado de las «necesidades históricas» de la época.

«Los reinos cristianos necesitaban expandirse, eran muy pequeños y necesitaban expandirse hacia algún sitio, en este caso, hacia el sur. Y además como coincidía, a lo mejor coincidía con la época de las Cruzadas, pues aquí en vez de irse a Israel a luchar, se luchaba aquí contra los musulmanes» (S.1, 16 años, 2ºBUP).

«Yo creo que más que nada es por el apogeo de... del afán de conquistar nuevas tierras y yo creo que es eso más... o sea, preferentemente. -Y cuando piensas en este afán de conquistar nuevas tierras, ¿a qué te refieres o en quién estás pensando? -No sé, yo creo que en esa época las naciones cuando conquistaban eran más poderosas, más ricas, había mayor comercio, mayor.. se desarrollaba la agricultura, la población. Y entonces pues el conquistar nuevas tierras suponía todo eso, o sea, lo llevaba, lo llevaba consigo, si se puede decir, vamos» (S.2, 15 años, 2ºBUP).

«Pues en ese momento hay una necesidad de formar una nación. -¿A qué te refieres con eso? ¿Quién tenía esa necesidad? -Hombre, yo creo que era una necesidad histórica más que otra cosa, porque se ha pasado a una etapa en la que ahora, pues tanto Francia como las grandes naciones europeas se están empezando a conformar y España no se iba a mantener al margen. Es más, si es una de las que lo potencian y además creo que era de las más poderosas de la época a partir de entonces...» (S.4, 16 años, 2ºBUP).

Algo similar ocurre con los alumnos de 1º de Psicología y 5º de Biología. Si bien la gran mayoría tiene una representación personalista de las causas, no obstante algunos de ellos muestran una representación menos personalista y más contextualizada de la situación histórica en que se produjo la toma de Granada. En el ejemplo que presentamos a

continuación se señala que la religión se utilizó en aquella época como una excusa para lograr la unidad de los reinos cristianos.

«El reino quería la unidad, al fin y al cabo. Y entonces la única manera de tener esa unidad es eso, pues dar realmente una excusa para que todo sea esa unidad. Y la única excusa que tenían es eso, si éste era reino cristiano, tiene que volver a ser un reino cristiano. Y para que sea un reino cristiano hay que limpiarlo. Y entonces, pues claro, hicieron una operación de limpieza todo lo fuerte que pudieron... Es la excusa que se dio, al menos la excusa de base. En ese momento todo el pueblo estaba muy dogmatizado. Mira, por ejemplo, los musulmanes, cuando entraron los musulmanes aquí, entraron pues por muchos motivos religiosos. La religión en cierto sentido es lo que hace, lo que da una idea común a todo el mundo y entonces los unifica. De manera que es un conjunto mucho más fuerte que el individual. En el momento en que esa idea religiosa se va perdiendo, pues entonces se hace más inestable. En el momento en que los musulmanes se desconectaron de toda la zona iraní y todos los.... cuando, cuando en sí los musulmanes se independizaron por reinos como tal, se desunieron. El propio integrismo que tenían pues se les fue debilitando y de esa manera pues se desunieron un poco. Aquí pasó todo lo contrario, o sea, aquí lo que se tendió fue a hacer una religión más fuerte» (S.10, 22 años, Biología).

El siguiente extracto de entrevista constituye una explicación muy interesante sobre la toma de Granada. Este alumno de Biología argumenta que las distintas culturas se han visto enfrentadas a lo largo de la historia debido a la necesidad que pueden llegar a tener en un momento determinado por expandirse.

«Era un choque de dos culturas, si tengo que verlo de alguna manera es un choque de dos culturas y muy poco respeto de una ante la otra ya debilitada. -¿A qué culturas te refieres? -Pues a la cultura cristiana y a la musulmana. También a la musulmana porque anteriormente cuando los musulmanes tuvieron la fuerza, fueron ellos los que echaron a los otros al norte. Es decir, que yo creo que cuando una cultura lleva asociado un poder militar, se les va de las manos. Se les va de las manos y todos tratan de expandirse, conozco muy pocas culturas que teniendo una riqueza suficiente se conformen con sus tierras. Enseguida empiezan a surgir ideólogos y cabecillas que empiezan a rebuscar en la historia antigua si alguna vez un hijo suyo estuvo

en otras tierras. (...) Si tienes dentro del país las estructuras que te dan la fuerza, tu cultura es simplemente un vector. Lo utilizas para expandirte, o sea, crece tu población, necesitas más tierras, necesitas más recursos, quieres dar más riqueza a tu imperio. Y los romanos lo hicieron antes que ellos y los griegos lo hicieron en su medio y Alejandro Magno conquistó porque tenía estructurado el poder que tenía y podían conquistar. Cuando a lo mejor en una sociedad se degradan las estructuras y se pierde la cohesión en su población, no hay nada que pueda mantener eso y te llega otra cultura vecina y te empuja. Sería un poco eso, la historia de Europa ha sido siempre, pueblos que venían del norte, pueblos que venían del sur, en función de dónde estaba en ese momento el equilibrio, el desarrollo, las estructuras, el poder económico, que hace posible poder construir, montar más ejércitos» (S.14, 28 años, Biología).

A continuación presentamos otra explicación, generada por un alumno de 5º de Biología, en la que se combinan los aspectos personalistas e intencionales con cuestiones de tipo más impersonales y abstractas. Podemos observar que el afán expansionista a que hace referencia este alumno es considerado como parte de la época histórica en que ocurren ambos eventos históricos. Se está saliendo de la Edad Media y entrando en otro período histórico de signo muy distinto. Y esto se manifiesta por el hecho de que son los propios reinos europeos los que promueven su expansión política y comercial. Pero sin negar que dicha expansión depende también de la propia mentalidad que tengan sus gobernantes.

«El afán expansionista de esa época. Por supuesto, ellos tenían, pues lo que quieren es sentir un afán expansionista, o sea salirse un poquito. Ya va terminando la Edad Media que era todo como muy cerrado y cada uno pues a su rollo en su feudo. Y a partir de ahí empiezan las cosas más expansionistas a.. pues un sentimiento un poquito más a ser más que el vecino, había como mucha competencia de los países entre sí. -¿Y cuando piensas en ese afán expansionista, está pensando en algo en particular o en una cuestión más general o cómo sería? -Pues una cuestión general, yo pienso, porque es la época en que todos los países intentan buscar, pues un poquito la riqueza económica fuera de su propio país. Luego, depende mucho también de los gobernantes del momento, o sea, eso ya es... cosas personales, dependiendo de, un poquito de la mentalidad de cada uno pues van a tener mayor afán expansionista que otros. (...) Es el sentir de la época. O sea, todos los reinos de aquella época pues pienso que eran un poco

expansionistas en ese sentido. Más o menos habían explotado lo que tenían y ya querían buscar fuera todo lo que podían» (S.10, 22 años, Biología).

Entre las causas que mencionan los alumnos para explicar la conquista de Granada se encuentra también la decadencia o la debilidad del reino granadino. Esta idea se manifiesta de diversas maneras. Puede referirse a cuestiones relacionadas con la fuerte división existente entre distintos grupos políticos dentro del propio reino, hasta cuestiones más relacionadas con una decadencia no sólo política sino también social o cultural musulmana. Así por ejemplo, la toma de Granada podría ser explicada en buena medida por el hecho de que todos los grandes reinos o imperios que han llegado a tener un gran esplendor o desarrollo terminan inevitablemente por caer. Esta idea cíclica es ilustrada claramente por estos dos alumnos de 1º de Psicología y 5º de Biología.

«Los árabes ya no estaban tan bien organizados ni eran tan poderosos, porque estuvieron muchos años. Entonces siempre en la historia nunca, los reinos o todo lo que sea, al principio no son muy poderosos, luego llegan a ser muy poderosos y luego dejan de serlo. Entonces esa misma dinámica hizo que los árabes, que ellos mismos perdieron un poco de su poder y entonces esto facilitó a que los cristianos, encima ellos recuperaron poder, les expulsaran. Si los cristianos hubieran empezado la Reconquista, o hubieran empezado un período de poder justo en el momento en que entraban los árabes, a lo mejor no hubieran conseguido vencerles o expulsarles. O sea que justo empezaron cuando el período, el esplendor de los árabes ya no era tan alto y entonces no tenían tanto poder y no supieron defenderse tan bien, no lo consiguieron porque ya llevaban muchos siglos» (S.16, Psicología).

«Bueno, yo lo que pienso también es... la imagen que tengo yo pues es el fin de un imperio, o sea, que durante tanto tiempo, durante muchos cientos de años fue muy poderoso y que al final cayó igual que cayó el Imperio romano. -¿O sea que podemos hablar de una decadencia? -Sí, una decadencia del reino árabe, vamos» (S.3, 23 años, Biología).

La explicación que presentamos más abajo constituye un buen ejemplo de cómo los alumnos de 5º de Historia combinan las explicaciones de tipo personalista e intencional con las explicaciones más estructurales. Podemos observar cómo esta alumna toma en cuenta

una serie de causas o factores distintos dentro de su explicación histórica, pero insertándolos en un contexto histórico más amplio. Por una parte, su explicación hace referencia a la motivos de unificación política y religiosa seguidos por parte de los Reyes Católicos. También se destaca el aislamiento y debilidad en que se encontraba el reino de Granada. Y por último, señala que las ideas relacionadas con la formación de un Estado nacional eran parte de una época de transición europea entre la Edad Media y el Renacimiento.

«...La toma de Granada formaba parte de la política de unificación de los Reyes Católicos en ese año. Y como era una política de unificación más religiosa que política realmente, porque en realidad no había entonces un Estado español, había muchos reinos completamente diferentes, con fueros diferentes, con estatutos distintos. Entonces yo creo, es mi opinión, que los Reyes Católicos se dieron cuenta que la única forma que tenían de unirlo, de unir un poco la península era un poco con la religión. Y evidentemente, pues Granada estorbaba. Lo que yo también veo que es que el reino de Granada se había quedado un poco aislado en Europa occidental. Entonces, claro, realmente todo lo que era la Europa occidental era cristiana, -¿cómo vamos a dejar aquí ese rastro musulmán en España?-. Y por otra parte también había una debilidad del reino de Granada y un anquilosamiento cultural y demográfico también... (...) Bueno, yo creo estaba una idea de la formación de un Estado nacional, que está un poco en consonancia con las ideas de la época en Europa. Es una época de tránsito entre la Edad Media y el Renacimiento. Entonces yo creo que dentro de esos elementos pues frente a una Edad Media en que el poder estaba repartido entre varias cabezas políticas y una cabeza espiritual que es el Papa, cuando llega el Renacimiento el poder se consolida en torno a un príncipe, a un rey, que también asume bastante del poder religioso de la época y recorta poder al Papa» (S.9, 22 años, Historia).

A su vez, esta representación personalista y estructural puede ser observada en el siguiente extracto de entrevista perteneciente a un alumno de 5º de Historia. En este caso concreto, cabe destacar no sólo la gran diversidad de factores causales que este alumno genera en su explicación, sino también que los sitúa dentro de un contexto histórico más amplio. Así por ejemplo, los motivos que tuvieron los Reyes Católicos para llevar a cabo la toma de Granada son comprendidos como parte de una mentalidad que está dejando de

ser medieval para convertirse en una mentalidad renacentista. A esto se agregan otro tipo de factores tales como un mayor crecimiento demográfico y un mayor desarrollo tecnológico y militar por parte de los reinos cristianos, en contraste con los musulmanes; así como el surgimiento de un poder fuerte central en los reinos de Castilla y Aragón. También se destaca el hecho de que en aquel momento el mundo musulmán se encontraba en una situación de crisis, aludiendo a la gran división existente entre los reinos musulmanes. De modo que la «historia va por ciclos por oleadas». Y todo ello sin dejar de evaluar la capacidad personal de Isabel y Fernando como gobernantes.

«La conquista en cuanto a militarmente fue posible porque en esa época ya Occidente tecnológicamente se ha despegado. O sea, Occidente no porque fuera superior sino porque su desarrollo tecnológico había superado al árabe, pues tenía unas armas que a los árabes, que los musulmanes no disponían de ellas. Ya habían desarrollado la pólvora y todas las armas de fuego mucho mejor que ellos. Luego el desarrollo de ejércitos mercenarios y de nuevas tácticas de infantería, pues eran militarmente eran superiores los ejércitos occidentales europeos. Entonces esa fue la base militar. La base ideológica fue continuar la tradición de reconquista pero ahora peor entendida que antes. O sea estaba la tradición de los reinos visigodos. Los Reyes Católicos siempre tienen eso en la cabeza, de volver a la unidad visigótica anterior. Y eso pues me imagino que les fastidiaría mucho que hubiera todavía un territorio musulmán. Y luego también claro, que quizá había la nueva situación de... los buenos gobernantes que eran los Reyes Católicos, comparativamente con sus antecesores de la casa anteriores reyes de Aragón, de los anteriores reyes Trastámara de Castilla. Cuando en Castilla y Aragón vuelve a surgir un poder fuerte central, unos reyes fuertes, con inteligencia, capaces, lo primero que ven, la primera meta que se fijan es acabar el trabajo de la reconquista. El problema es que ellos recogen, en mi opinión, una tradición medieval como la reconquista pero la asimilan ya de una manera a lo renacentista... Luego también había un factor demográfico. Claro, es que había mucha más población en Castilla que en Granada, o sea también había más gente, más soldados... Y luego el problema también yo veo es que en cuanto a por qué ellos perdieron Granada, o sea por qué no pudieron resistir es porque la historia es también un poco a veces, va por ciclos o por oleadas. En ese momento el Islam en todo el mundo estaba retrocediendo, estaba cediendo terreno a Occidente. El Islam hasta el siglo XIV o XIII había sido puntero en tecnología, en

ciencia, en sabiduría, en todo. Había sido más desarrollado, más culto, sus ejércitos más combativos. Habían superado a Occidente. Pues en ese momento estaba en retroceso. Un retroceso que dura hasta nuestros tiempos. El segundo factor fue, antes de lo de Granada fue la desunión de los reinos Taifas, la división que es por lo que es una idea que yo lo asocio a lo otro, ellos perdieron, o sea, fueron débiles porque se dividieron en un montón de reinos Taifas. Se disolvió el Califato de Córdoba que era lo que les daba fuerza y los cristianos fueron conquistándolos de uno en uno porque ni siquiera se ayudaban entre ellos» (S.17, 22 años, Historia).

A continuación presentamos un buen ejemplo de lo que constituye una visión estructuralista de la historia. En este caso, un alumno de 5º de Historia, después de definirse como «profundamente marxista», considera que los factores determinantes de la historia son fundamentalmente las cuestiones de tipo económicas y sociales. Asimismo, destacan sus ideas sobre el papel que tienen los individuos en los procesos históricos. En su opinión, el individuo resulta importante dentro de la historia, pero entendido como un ser social, como un sujeto social sin nombres ni apellidos propios. Esta idea de «individuo colectivo» estaría en correspondencia con aquella idea analizada por Ahonen (1992).

«Hay todo tipo de factores, no podemos desdeñar los factores ideológicos, políticos, bueno, todos esos factores. Pero fundamentalmente los factores que suelen ser detonantes y que suelen ser gran parte del pastel son los factores económicos y los factores sociales también. Sin olvidar a la gente, dentro de los factores económicos, la gente juega un papel fundamental, o sea que no es cuestión de hablar de... como además se malentiende mucho esto de cuando se habla de factores económicos, pensando que el hombre está fuera de esos factores. No, el hombre es el que crea esos factores económicos. Pero los factores económicos son los fundamentales... Entonces creo que simplemente los reinos hispánicos eran económicamente mucho más potentes, muchos más fuertes que lo que era el reino musulmán de Granada. Y el reino musulmán de Granada estaba en declive, por otro lado. Y además a España le interesaba mucho por muchísimas razones, tanto por la economía que dentro de ese reino se albergaba y las estructuras económicas y las posibles... digamos, las grandes posibilidades que ese reino tenía para... no sólo para los castellanos, sino para todo el que lo hubiera conquistado. Pero mucho más para Castilla que está al lado y encima se puede quitar digamos una especie de molestia... (..) Yo en principio siempre he quitado bastante

importancia al sujeto y no es verdad. No le puedes quitar importancia al sujeto porque el sujeto hace la historia. O sea, el sujeto como ser social. El sujeto tiene una conciencia individual, la suma de conciencias individuales evidentemente forman la sociedad. Y la suma de mentalidades van a hacer, van a producir, van a realizar el proceso histórico... Tampoco quiero decir que el personaje no influye para nada. Eso es mentira, el personaje es una persona, o sea, el individuo es una persona que forma el proceso. Y al formar el proceso participa, participa de él. Pero yo creo que el individuo y el proceso y en general la historia, la historia es un proceso natural, en ese sentido soy profundamente marxista, o sea la historia es un proceso natural -¿Qué quieres decir con un proceso natural? -Que es un proceso que tiene un... el problema es que no tiene final, que sigue un desarrollo. Lo que ocurre, no creo que esté predestinado ese desarrollo, sabes? (...) - ¿Importantes los Reyes o Boabdil para el proceso? No, no, o sea, como sujetos, como Fernando el Católico y Isabel la Católica y Boabdil? Vamos, para que lo hicieran el 1 de enero de 1492, a lo mejor. Yo no te voy a decir que sí o que no, a lo mejor. Pero para que ese proceso se diera, no. No creo. O sea, el sujeto hace la historia, pero yo entiendo sujeto como el sujeto social, el sujeto en general, claro. Los procesos históricos evolucionan, cambian, etc. por un cambio en las superestructuras, o sea en las estructuras básicas que realizan los sujetos. Eso está claro. Pero no que realiza un sujeto» (S.7, 22 años, Historia).

Algo similar ocurre con esta alumna de 5º de Historia. En su opinión, son fundamentalmente las cuestiones económicas las que hay que tener en cuenta para explicar el desarrollo histórico de las sociedades. Tales cuestiones constituyen el «verdadero motor» de la historia. Así, plantea que no sólo hayan existido ciertos intereses económicos para terminar de conquistar Granada por parte de los reinos cristianos, sino que probablemente también los musulmanes cuando entraron en la península lo hayan hecho también en función de sus propios intereses económicos. Asimismo, defiende la idea de que no son las personas concretas sino la propia sociedad o la situación económica-social las que generan los procesos históricos.

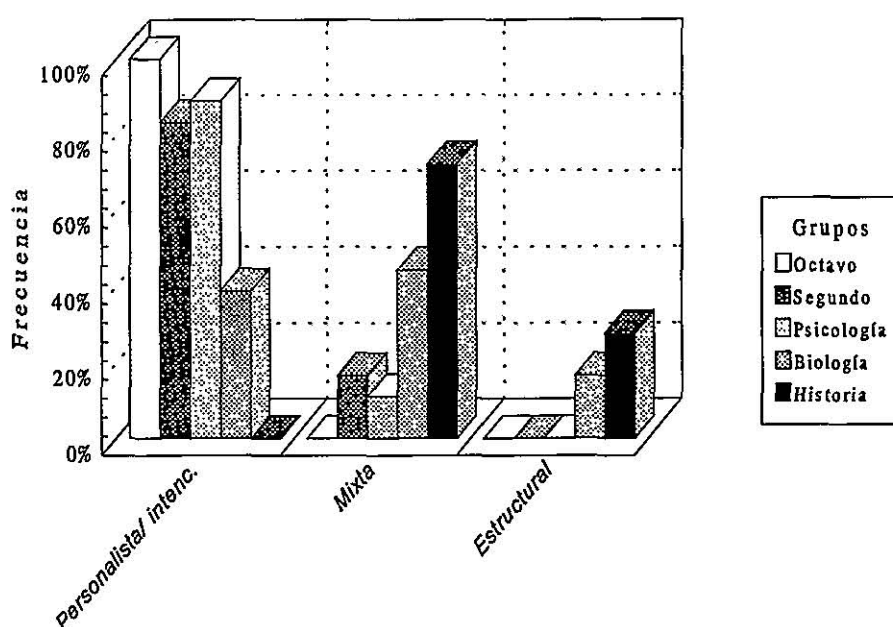
«Desde mi punto de vista, siempre y a lo largo de toda la historia, siempre lo que es las cuestiones económicas pues de tratar de organizar un determinado territorio, un poder, de organizar económicamente una zona y a lo mejor una comunidad, las comunidades luchan entre sí pues por tener mayor control económico sobre una zona, o poder conseguir mayores beneficios. Pues yo pienso que eso es realmente el factor más importante, aunque desde luego... -¿Te refieres a las cuestiones económicas? -Sí, ése es el fundamental. Y desde luego no desdeño que haya otro tipo de factores que influyan bastante pero que son, que pueden ser como justificaciones del proceso, que también pueden influir en la mentalidad de la gente. Por ejemplo, a la hora de lo que es reconquistar en sí, los que hacían la guerra pues eran una gente que se alistaba para luchar, pues tenía que tener un tipo de justificación para poder hacerlo. No pensaría -pues sí, yo porque defiende la razón económica- sino que lo mejor diría -yo porque soy cristiano voy contra los musulmanes- y tiene esa mentalidad.- (...) pero lo que es el factor económico yo creo que es el motor de todo el proceso. (...) Lo que pasa que probablemente se les echó por otro, por unas cuestiones en el fondo, aunque se dijera que es porque son herejes o que en aquel momento lo que es la religión tenía un peso fundamental. Y entonces por defensa de la Cristiandad se expulsaba a los judíos, a los musulmanes. (...) Por supuesto que los musulmanes en este caso, tendrían también sus motivaciones. Si ellos quieren, conquistaron lo que es la península ibérica, pues también tendrían sus motivaciones, probablemente de tipo económico también. Es una lucha de intereses siempre. Aunque también están muy imbuidos por la religión, pero vamos, eso es algo que estaba como por encima del verdadero motor. (...) Hombre, yo es que en general sobre ese tema pienso lo mismo. En el caso éste por los Reyes Católicos y Boabdil, pero en general yo pienso que la persona que dirige o que está a la cabeza de un determinado proceso, pienso que tiene su importancia porque le puede dar ciertos matices, o mayor o menor rapidez, porque tiene unas determinadas maneras de hacer las cosas o manda de una determinada forma o de otra. Pero lo que es el proceso yo no creo que ellos lo hayan... o sea, que si no hubiesen estado ellos no se hubiese producido. Yo creo que es algo, que es la propia sociedad o la propia situación económico-social la que ha generado todo ese proceso y no en concreto esas personas» (S.8, 22 años, Historia).

4.7.2. América.

El Gráfico 5 muestra los resultados obtenidos en relación al tipo de explicación generada por los distintos grupos sobre el descubrimiento de América. Al igual que en Granada, la mayoría de los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología tienen una

representación personalista e intencional de las causas que generan. No obstante, existe una diferencia importante con respecto al caso anterior. Los alumnos de 5° de Biología tienden a producir casi en la misma medida explicaciones de tipo personalista (39%) y mixtas (44%); mientras que los alumnos de 5° de Historia generan explicaciones mixtas (72%) y estructurales (28%).

Gráfico 5. Tipo de explicación generada por los grupos.
El descubrimiento de América



En páginas anteriores hemos visto que la gran mayoría de los grupos basan su explicación del descubrimiento en causas de tipo económicas. El análisis de las explicaciones producidas por los grupos de 8°EGB, 2°BUP y 1° de Psicología indica que la gran mayoría de estos alumnos tienen una representación muy personalista de dichas causas. De manera que se atribuye a Colón, los Reyes Católicos y en algunos casos a los españoles una serie de motivos económicos relacionados con la búsqueda de la ruta hacia las Indias. Los siguientes ejemplos ilustran estas cuestiones.

«Colón, como los turcos que estaban controlando la ruta del Mediterráneo, Colón intentaba buscar otra nueva ruta para llegar a las Indias y llegó a América» (S.8, 13 años, 8ºEGB).

«Colón quería ir a las Indias, quería descubrir nuevas rutas, nuevos caminos y por eso pues se descubre América vamos, casi por... yo creo que por casualidad, casi» (S.2, 15 años, 2ºBUP).

«Sobre todo la fuerza que tenía Colón para, o sea, ¿cómo te diría? las ganas que tenía él de descubrir nuevas, una nueva ruta para llegar a las Indias, que luego resultó ser que llegaba a América. Y también el poder económico que tendrían en esa época los Reyes Católicos. -Vamos a ver, y ¿a qué te refieres con ese poder económico? -Pues a que le pudieron financiar el viaje» (S.7, 15 años, 2ºBUP).

«Yo creo que fundamentalmente porque estaría arruinado el Estado, los reinos o lo que fuera y querían llegar a las Indias pues para eso, para llenar las arcas. Yo creo que es el único de los motivos, para llenarse las arcas de oro y eso, y así poder...tener poder y expandirse por todos los sitios... Yo creo que fundamentalmente es una causa económica. Lo que querían era oro y riquezas y todo eso. ¿Y a quién te refieres? -A los Reyes» (S.6, 18 años, Psicología).

Dentro de las causas económicas relacionadas con el descubrimiento de América, algunos alumnos llegan a mencionar por ejemplo la competencia que existía entre España y Portugal en aquella época. Pero sin dejar de hacer referencia al deseo o la intención que tenían los Reyes Católicos por encontrar una nueva ruta comercial para tener un mayor control político y económico.

«Por un lado, yo creo que por la necesidad de los Reyes Católicos, viendo que Portugal estaba ampliando sus conquistas y eso, pues que de algún modo querían hacer de España una potencia mundial. Y se dieron cuenta que el comercio con las Indias, por las especias, por todo lo que se podía sacar, podía ser muy importante para la economía española y por conseguir una nueva ruta marítima y todo eso y que podría ser provechoso explotarlo» (S.13, 18 años, Psicología).

Al mismo tiempo que se destaca la idea de que el descubrimiento de América se atribuye en buena medida al afán mostrado por parte de los Reyes Católicos por conseguir un mayor poder económico y político para España y poder así competir con otras naciones como Portugal.

«Pues intentar mejorar la ruta económica en ese momento. Yo creo que sí. En principio, antes de saber que existía América, claro, porque otro motivo no podía haber. -¿Y eso le interesaba fundamentalmente a quién o a qué te refieres? - Hombre, Colón supongo que sacaría su parte, bastante parte supongo que sacaría. Pero los Reyes y eso también, claro. Hombre, es que va todo implícito. Si conseguían descubrir una nueva ruta para ir a las Indias, el poder en España en ese sentido pues se incrementaría mucho, claro, respecto a otros países. Y además, claro, en esa época los países más importantes de Europa eran prácticamente esos, España, Portugal y, bueno, Francia un poco quizás. Sobre todo España y Portugal. Portugal tenía las rutas de alrededor de Africa y todo eso era suyo, vamos» (S.2, 23 años, Biología).

«Los Reyes Católicos seguían con su afán de poder y su imperialismo, por llamarlo de algún modo, y entonces pues tenían la idea de hacer de su reino un reino fuerte económicamente y políticamente. Y entonces pues financiaron un viaje para mejorar el comercio a las Indias porque entonces el viaje por Africa era mucho más... era muy largo y peligroso» (S.18, 22 años, Biología).

En los siguientes ejemplos se atribuye a Colón unas características personales tales como el ser emprendedor, obstinado y muy listo, gracias a las cuales pudo llevar a buen término sus proyectos. En el primero de ellos podemos observar la gran fuerza que tiene la idea de Colón como un científico que al igual que Madame Curie llega a ser capaz de todo con tal de demostrar sus teorías.

«Cristóbal Colón era un señor muy listo, y que bueno primero expuso su idea, le rechazaron y luego pues gracias al obispo, era el obispo, ¿no?, bueno pues a ese señor que le empujó un poco así a que tuviera una entrevista así con los Reyes Católicos. Y bueno, le dieron los barcos y el dinero para llegar hasta allí, y después de dos meses pues descubrieron

América» (S.4, 13 años, 8ºEGB).

«Colón fue importante. No creo que un almirante cualquiera hubiera hecho eso. Yo creo que tenía mucho carisma» (S.8, Psicología).

«Hombre, yo me imagino a Colón, como persona, pues muy bueno, muy tenaz y muy... bueno, que le importaba, que era un pisacabezas vaya, que pisaba a cualquiera por conseguir lo que quería, entonces le veo muy obstinado» (S.3, 23 años, Biología).

En cuanto a las causas políticas implicadas en el descubrimiento de América, hemos visto antes que con excepción de los grupos de Historia y Biología éstas sólo son mencionadas en una proporción muy baja por los adolescentes de 15-16 años y los adultos universitarios de 1º de Psicología. Como veremos a continuación, estos dos últimos grupos mantienen una representación muy personalista e intencional sobre dichas causas. De modo que se atribuye a los Reyes Católicos el deseo o la intención de lograr la expansión territorial y política de España.

«Pues hombre, por parte de los Reyes que lo apoyaron pues eso, para que España fuese un país más grande, que tuviese la misma importancia que Portugal o que Italia» (S.16, 15 años, 2ºBUP).

«Políticas porque los Reyes Católicos como lo que querían era expandirse, expandir el poder español o llegar a... no sé, a donde pudiesen, pensaban que como todas las tierras que conquistase Colón, iban a ser para ellos, iban a convertirse en los Reyes. Entonces, políticamente a ellos les interesaba eso» (S.18, 19 años, Psicología).

La explicación que presentamos a continuación constituye un buen ejemplo de cómo algunas de las explicaciones generadas por algunos de los adolescentes de 16 años comienzan a dejar de tener un marcado acento personalista e intencional para centrarse en aspectos más abstractos y estructurales. Si bien esta explicación no resulta representativa de su grupo de edad, no obstante, nos muestra el gran cambio que se ha producido en la representación que este alumno tiene del descubrimiento de América, cuando se le compara

con el resto de los alumnos descritos hasta ahora. Como veremos, esta explicación no se centra fundamentalmente en las intenciones y acciones de Colón y los Reyes Católicos, sino que se incluyen una serie de causas distintas y se sitúan dentro de un amplio contexto histórico. Entre las causas que se mencionan se encuentran: la unificación de las naciones europeas, el interés de expansión de la Cristiandad, la apertura comercial por parte de dichas naciones y el bloqueo ruta comercial por turcos. Todos estos procesos históricos son presentados como el resultado de una época histórica particular. Al mismo tiempo que se relativiza la importancia de la figura de Colón en este evento, hasta tal punto que sólo encontramos una sola referencia a Colón y su tropiezo con el nuevo continente.

«¿Por qué se llega a eso? Pues no sé, hay una unificación nacional, un interés de expansión de la Cristiandad en ese momento. Además estaban empezando pues, se está abriendo el comercio, o sea, no es un comercio reducido como podía ser el medieval en el que había un comercio entre feudos. Se abre el comercio y entonces existe una necesidad por parte de las naciones que empiezan a surgir ahora, por comerciar. Y entonces empiezan a necesitar, ya que el comercio en este momento no está basado en empresas como ahora ni en dinero, está basado sobre todo en territorios, la tierra era la que tenía fuerza y las materias primas que pudiese haber. Y pues en ese momento había una necesidad de abrir nuevas rutas. Y yo creo que es eso lo que hace que se tropiece Colón con América, porque fue un tropiezo, vamos -Vamos a ver, y también has hablado de una unificación nacional. ¿Y esto sería por parte de...? -De todas las naciones europeas, pienso. O sea, las naciones europeas y España, pero vamos. Igual le ocurre a Portugal. Lo que pasa que a Portugal no se le ocurre dar la vuelta sino que da la vuelta por el otro lado. (...) Hombre, Colón fue un navegante muy emprendedor, pero yo creo que figuras como la suya ha habido bastantes en esa época, sobre todo. Hombre, coincidió que Colón fue el que tuvo la idea y los Reyes Católicos los que tienen el dinero para financiarla y querían financiarla. Pero yo creo que si en vez de aparecer un Colón hubiera aparecido un fulano de tal, con la misma idea pues, también se habría llegado a América.» (S.4, 16 años, 2ºBUP).

Algo similar ocurre con la explicación dada por una alumna de 5º de Biología, en donde se destaca que el descubrimiento forma parte de un amplio proceso de expansión económica y política seguido por los reinos europeos. Se establece también una relación

entre el aumento demográfico, el desarrollo de las ciudades y el desarrollo tecnológico como elementos importantes del momento histórico por el que se estaba atravesando en esa época. Asimismo, resultan muy interesantes sus comentarios acerca de que sus conocimientos históricos se encuentran organizados de una manera más bien suelta y sin estar muy integrados entre sí. De modo que no tiene una «idea conexas de la historia con las casillas de las fechas colocadas».

«Pues me figuro que un proceso, yo lo veo como un proceso de expansión económica y política posiblemente grande. Es decir, una vez que empiezas a conquistar, pues sigues así. Y luego debía ser una situación un poco europea, como que vas adquiriendo una capacidad técnica y entonces llegas a ambicionar más o lo que sea. Y entonces cada vez te desplazas más lejos, y cada vez más. Como toda la franja ésta, como si toda la franja Euroasiática digamos, que era más conocida y tenía su contacto con África también. Pues estaría un poco relacionado con ese tipo de cosas. -Y cuando hablas de esta expansión económica, ¿a qué te refieres o en qué estás pensando? -Pues no sé muy bien en lo que estoy pensando. ¿Sabes lo que me pasa? Yo no tengo una idea conexas de la historia. Es decir, no tengo como las casillas de las fechas colocadas y todos los procesos así, o sea no lo tengo... tienes conocimientos sueltos y no los tengo integrados. Entonces si tengo que pensar sobre una cosa, pues voy asociando ideas, pero se me puede descolocar temporalmente muchísimo, o sea, algunas ideas sí las tienes y otras no. Más bien se me ocurre que está relacionado con eso, pues con un momento histórico me figuro de que empieza el auge de las ciudades, que vas aumentando la población, y que ganas capacidad, o sea quiero decir la capacidad tecnológica ésta yo creo que es un problema que está relacionado con lo de las ciudades. Es una cosa cultural en el momento en que puedes mantener una cantidad de ocio no te tienes que preocupar tanto por sobrevivir, sino que puedes hacer cosas, puedes llegar a ambicionar lo que sea, construir un barco inmenso o cualquier cosa. Y yo me figuro que solamente por placer de aventura no te... puede ser, pero no te embarcas en cosas tan grandes como... o sea que tiene que haber una ambición económica a lo mejor subyacente de toda la sociedad. No es a lo mejor una cosa definida o concreta, sino... sí, tener una idea de que estás ocupando lo que tienes y lo estás saturando y dices -bueno pues voy a ver donde hay más, porque como sigo creciendo, pues voy a ver donde hay más- pero como cosa social» (S.1, 22 años, Biología).

A su vez, el siguiente alumno de 5º de Biología explica el descubrimiento como resultado del afán expansionista de la época. Con ello se refiere a la expansión económica y política mostrada por las naciones europeas en esa época, en donde se está saliendo de la Edad Media y entrando en el Renacimiento. En cuanto al papel que tuvo Colón en el descubrimiento, este alumno considera que si bien este personaje tuvo su importancia, no obstante, no habría pasado mucho tiempo sin que se llegara a América.

«Bueno, pues al fin y al cabo el afán expansionista que tienen de, ya no con intención de descubrir nuevos mundos ni nada de eso, sino de ampliar un poquito sus riquezas. Bueno, estaban todas las cosas de las especias, toda la ruta de las especias. Los gobiernos se iban haciendo fuertes con eso. Por ejemplo, estaba Portugal que ya había abierto todo este tipo de rutas, que ya un poquito se había independizado y por ahí habían visto como quien dice todo un hueco para meterse, para ampliar su potencia económica, su potencia como Estado. O sea, un poquito en una fase de reafirmación. Todos querían reafirmarse. Todos los países de Europa, al fin y al cabo. Y entonces, pues bueno, encontraron la manera de reafirmarse en este poder económico. Y entonces por ejemplo, Portugal abría la ruta de las especias y España yo creo que en ese sentido, intentaba algo parecido. O sea no intentó descubrir un mundo, bueno como de hecho fue un poquito, pues la suerte la que lo determinó. Pero, vamos, era eso, el afán expansionista de la época. (...) Al fin y al cabo salían de la Edad Media. Y en la Edad Media tenían unos métodos de producción o de riqueza diferentes a los que posteriormente se van haciendo. Entonces, pues claro, esta manera es la manera quizás de romper un poquito con la Edad Media. Ya se buscan rutas comerciales externas que anteriormente pues no tenían lugar. O sea, todo funcionaba más a nivel local, eran pues localidades, cada una producía lo suyo, se lo guisaban, se lo comían. Y ahora pues eso, este afán expansionista viene determinado precisamente por eso, por un cambio en, pues en la política económica. (...) Y Colón era un hombre que tenía parece que las ideas claras, o sea quería, era un aventurero. Y como tal, pues tiene su importancia, porque al fin y al cabo, si no existe esa persona, no... pero bueno, que era un hombre que tampoco buscaba ni la expansión de Castilla ni la expansión de Portugal ni nada. Al fin y al cabo buscaba, pues eso, descubrir un océano, descubrir una ruta y pues que llevara su nombre. Pero más tarde o más temprano, lo hubiera hecho otro. Si no hubiera sido Colón en ese momento, lo hubiera hecho otro. Si no hubiera sido en Castilla, hubiera sido en otro sitio. Es importante que en este momento surgiera

Colón y que en este momento pues se encontrara con ese apoyo para que en este momento, pues se descubriera América. Pero si no, no se hubiera quedado América sin descubrir y no creo que por mucho tiempo porque, prácticamente todos iban a buscar las rutas.» (S.10, 22 años, Biología).

La explicación que ofrecemos a continuación, generada por un alumno de 5º de Historia, es un buen ejemplo de lo que constituye una visión más estructuralista. Podemos observar que este alumno sitúa el descubrimiento dentro de un contexto histórico y cultural más amplio en el que se destacan un conjunto de condiciones tales como la expansión económica y política que estaba experimentando en esa época, el desarrollo tecnológico, los conocimientos geográficos y la expansión demográfica alcanzada en Europa. También alude a la competencia existente entre los reinos de Portugal y España, así como a ciertos factores ideológicos, entre los que se encuentran las ideas mesiánicas que pudieron tener los que emprendieron esta empresa. En su opinión, los factores económicos relacionados con la expansión y búsqueda de mercados serían los más importantes de todos, lo que refleja en buena medida un enfoque un tanto marxista de la historia. En este caso, podemos ver que esta idea le sirve como argumento cuando intenta explicar por qué no se intentó en otro momento histórico salir del continente.

«Había una expansión. Lo fundamental de esto es la expansión política que hubo y la expansión económica que hubo. Y una serie de inventos que ya se habían hecho muchísimo antes. Una expansión demográfica. Una nueva serie de tecnologías. Confluencia de factores ideológicos, como te he dicho antes, que quizá me parezcan los menos, pero bueno, ideológicos en el sentido de mesianismo y búsqueda de reinos olvidados, por parte de los que llevaron a cabo eso. Y luego sobre todo, pues un deseo de búsqueda de mercados nuevos y de expansión económica sobre todo. Todo ese tipo de cosas fueron fundamentales para querer salir del continente. Y luego sí, dentro de los factores, por ejemplo, que te he dicho, los tecnológicos y conocimientos geográficos y todo eso, desde los árabes hasta la cartografía mallorquina, pasando por los que hacían barcos y todo ese tipo de cosas que facilitaron esa conquista. Y luego, por supuesto, la expansión económica, de búsqueda de mercados. Eso es lo más importante. Desde mi punto de vista es probablemente lo más importante. Evidentemente, en un momento sí se pudo salir anteriormente, se pudo, aunque decían que no había barcos de calado suficiente. Pero si no hubo barcos de calado suficiente, se podía haber

bordeado Africa, que eso se puede hacer porque no tiene gran calado las costas africanas. Sobre todo si no te adentras en el mar, como hicieron los portugueses. Entonces realmente si no se hizo antes no fue tampoco por ese tipo de cuestiones, no porque no había barcos de gran calado. O sea, la expansión económica a mí me parece fundamental. También has hablado de una expansión política -Sí, también, ya te digo que yo de vez en cuando olvido un poco la política, porque quizá me la meten tanto, que sí, la olvido un poquillo. Pero sí, los factores políticos siempre, la competencia con otros países, el hecho de la situación geográfica de Portugal y España con respecto a otros países hace que tengan más cerca la corriente de los alisios y todo este tipo de cosas. Ya, es que lo tengo tan mascado que en un momento determinado... (...) -Y la demográfica pues sí, es importante, pero vamos, Europa no estaba llena tampoco, tenía gente pero no estaba llena. O sea, había un momento de expansión del siglo XV al XVI salida de la crisis del siglo XIV, pues hubo un momento en el que hay más gente y las estructuras a lo mejor están hechas para un número determinado de gente y para la conversión pues se necesita eso. En el momento en que sobra gente, en casi todas las épocas históricas se ha dado un imperialismo, entonces es lógico, es importante. (...) ¿Los Reyes Católicos? Bueno, los reyes se interesaban mucho por ese tipo de cosas, pero no fueron tan importantes. Además aquí hay una cuestión argumental en su contra, que es que en principio no creyeron y estuvieron 7 años para estar acogiéndolo como el resto de los reyes. O sea, que los reyes pues sí, fueron importantes porque le dieron el material suficiente como para poder, le financiaron en cierto modo el proyecto. No lo financiaron del todo pero le financiaron una parte los reinos hispánicos, pero porque otra parte lo hizo el monasterio de La Rábida. Pero, bueno, desde mi punto de vista como descubrimiento de América, los Reyes Católicos, ¿fundamentales? creo que los reyes como Reyes Católicos, ninguna. Ninguna. Quiero decir que no por ser los Reyes Católicos se descubrió América. Y Colón pues un marinero más. Lo que pasa que a Colón normalmente se le suele otorgar una cierta importancia. Pero, claro, yo es que a Colón no le otorgo una importancia superior para el hecho de descubrir América, un continente, pues no, es que no le puedo dar importancia a eso» (S. 6, 22 años, Historia).

Por otra parte, en esta narrativa podemos apreciar la escasa importancia que concede este alumno a los agentes personales para que se produjera el descubrimiento de América. Para él, Colón es tan solo «un marinero más»; mientras que los Reyes Católicos serían

simplemente aquellos que hicieron posible ese viaje en concreto, pero sin concederles ninguna importancia a ellos como personas en este hecho histórico. Como puede verse, hasta antes de que le preguntáramos por el papel que tuvieron los Reyes Católicos y Colón, a lo largo de toda su explicación este alumno no había realizado ninguna referencia a los agentes históricos particulares implicados en el descubrimiento. Esta manera de comprender y explicar los eventos refleja la utilización de un enfoque estructural de la historia en el que el conjunto de condiciones, ya sean económicas, políticas, sociales, culturales, etc. tienen un papel fundamental en la producción de los acontecimientos y situaciones históricas, en contraposición con el papel de los individuos.

CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS SOBRE LA «RECONQUISTA», LA TOMA DE GRANADA Y EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA.

En este capítulo vamos a comentar los resultados obtenidos respecto a la representación histórica que tienen los distintos grupos sobre la «Reconquista» y su culminación a partir de la toma de Granada, y el «descubrimiento» de América. Para ello, lo hemos dividido en tres partes. En primer lugar, analizaremos las narrativas generadas por los alumnos acerca de ese largo episodio histórico conocido tradicionalmente como «Reconquista de España». La segunda parte está dedicada a la representación histórica del descubrimiento. Y por último, presentaremos los juicios de valor realizados por los distintos grupos en torno a las consecuencias que tuvieron ambos eventos históricos.

Como señalamos en el capítulo anterior, la entrevista se iniciaba de la siguiente manera: *«Vamos a pensar en la Reconquista y en la toma de Granada (descubrimiento de América), ¿qué me puedes contar sobre estos hechos históricos? ¿qué fue lo que pasó?»* Y en el caso concreto de Granada: *«A todo este proceso se le ha llamado o se conoce con el nombre de «Reconquista», ¿desde tu punto de vista, era realmente una reconquista?, es decir, ¿era recuperar unos territorios perdidos? ¿o era una conquista más, como podría ser por ejemplo conquistar Cerdeña o Sicilia?»*. Finalmente, se planteaba a los alumnos las siguientes preguntas: *«desde tu punto de vista, ¿tú crees que había derecho para expulsar a los árabes de la península?», «¿había derecho para explotar a los indígenas en América?», «la expulsión de los árabes, por una parte y la explotación a que fueron sometidos los indígenas en América, por otra, serían cosas similares o distintas? ¿por qué?»*. En general, nuestro objetivo era que los alumnos generaran una narrativa sobre lo ocurrido en ambos eventos históricos. A partir de ello, nos planteamos analizar en profundidad no sólo cuál es el tipo de representación histórica que tienen los distintos grupos, sino también cómo se estructuran sus narrativas. De igual manera, nos interesaba saber en qué medida los alumnos están de acuerdo con la visión histórica tradicional de la Reconquista de España y el descubrimiento de América.

Tanto la toma de Granada como el descubrimiento de América han sido tradicionalmente considerados dos acontecimientos importantes dentro de la historia política

de España. El primero de ellos representa la culminación de un largo proceso de «Reconquista» del territorio «español» iniciado desde varios siglos atrás. El descubrimiento formaba parte de una nueva fase, de la «época de colonización de ultramar», aunque también era el resultado de un proceso expansionista emprendido por Castilla (Elliot, 1963; Zea, 1989).

La «Reconquista», entendida desde un punto de vista historiográfico tradicional, hace referencia a la larga lucha religiosa y nacional mantenida entre musulmanes y cristianos dentro de la península ibérica durante casi ochocientos años. Esta lucha supone la recuperación gradual por parte de los «españoles» de sus territorios, perdidos a partir de la invasión y conquista musulmana de la península a principios del siglo VIII. Pero, ¿en qué medida es posible considerar a este prolongado proceso histórico como «Reconquista» de España? Como muy acertadamente han señalado Barbero y Vigil (1978), resulta muy difícil llegar a aceptar la existencia de este largo episodio histórico, ya que *«en ochocientos años los acontecimientos históricos de toda índole, económicos, políticos, religiosos e institucionales, estuvieron sometidos a demasiados cambios para pensar en una posible restauración del pasado»* (p.234). Sin embargo, es muy interesante observar cómo esta idea de reconquista, que por lo visto comienza a surgir en el siglo IX, durante el reinado de Alfonso III, ha llegado a convertirse en la versión oficial de la historia política de la España medieval hasta nuestros días. A partir de esta idea, comentan Barbero y Vigil (1978), se ha pretendido trazar una continuidad entre el reino visigodo y el reino de Asturias, *«identificándose nada menos que los orígenes del pequeño y primitivo reino de las montañas cantábricas con los "Orígenes de la Nación Española"»* (p.234). A su vez, Vicens Vives (1968) ha subrayado que encuentra paradójico el hecho de que se considerase a los astures y cántabros como los sucesores de los visigodos, si se toma en cuenta la gran resistencia mostrada por estos grupos para formar parte de la comunidad peninsular durante aquella época. Desde esta perspectiva, comentan Barbero y Vigil, no tiene ningún sentido seguir manteniendo la supuesta continuidad entre visigodos y astures, idea central de la «Reconquista», ya que mucho antes de la invasión musulmana el reino astur defendía su independencia frente a los visigodos.

Criterios de análisis

Antes de comentar los resultados obtenidos, pasaremos a describir cómo fueron analizadas las narrativas generadas por los alumnos. Los principales criterios utilizados fueron los siguientes. En primer lugar, se identificaron los principales episodios históricos incluidos en sus narrativas. En concreto, nos interesaba saber si la representación histórica que tenían los distintos grupos mostraba cierta consistencia en cuanto al tipo de eventos incluidos. En segundo lugar, se identificaron los distintos agentes históricos, examinando si éstos eran agentes personales, o si por el contrario hacían referencia a agentes impersonales o actores sociales. Una vez identificados los distintos agentes históricos, se examinaba el papel que éstos tenían dentro de la historia narrada. Es decir, si los agentes históricos eran presentados como agentes activos o si por el contrario eran presentados con un papel pasivo, ya sea como víctimas de las acciones de otros agentes, como testigos, etc. A partir de estos elementos, se estudió el tema central en torno al cual se organizaban las narrativas. Para ello, se examinó en qué medida los enfoques generados por los alumnos se encontraban en correspondencia con la versión histórica tradicional existente sobre la Reconquista, o si por el contrario mantenían una posición crítica o alternativa.

5.1. Narrativas sobre la «Reconquista» y toma de Granada.

¿Cuál es la representación histórica que tienen los alumnos sobre la «Reconquista» y su culminación a partir de la toma de Granada? ¿En función de qué tema se organizan sus narrativas? ¿Cuáles son los episodios y agentes básicos que aparecen en ellas? A continuación presentaremos los resultados obtenidos en relación estas cuestiones. En primer lugar, comentaremos los distintos episodios y agentes básicos que son incluidos en las narrativas producidas por los distintos grupos. Posteriormente analizaremos en profundidad el tema central en torno al cual se organizan las narrativas de los alumnos, así como también cuál es su posición frente a la versión histórica oficial de la Reconquista.

5.1.1. Una historia épica

Como puede observarse, la *Tabla 1* muestra los principales episodios incluidos en las narrativas generadas por los distintos grupos.

EPISODIOS	8ºEGB (n=18)	2ºBUP (n=18)	PSICO (n=18)	BIOL (n=18)	HIST (n=18)
1) Invasión y conquista de la península por parte de los árabes	8**	12**	11**	1	1
2) Resistencia de los españoles del norte (Pelayo)/reinos norte	10*	6	7*	1	1
3) Batallas entre árabes y españoles	15	4	3	-	-
4) Poco a poco los españoles/cristianos empiezan a reconquistar; van bajando	17***	10***	14***	1	1
5) división reinos, decadencia reinos árabes	-	2	1	4	2
6) Finalmente, los Reyes Católicos reconquistan/toman Granada	18***	17***	18***	5	6
7) Boabdil se rinde/ entrega las llaves de Granada/ tiene que salir	13	3	5	1	2
8) Los Reyes Católicos echan a los árabes/expulsión a los árabes de la península	8	5	12*	4	4
9) Unidad territorial y política de Castilla y Aragón	-	-	-	3	12
10) Los Reyes Católicos querían imponer la religión cristiana/expansión de la Cristiandad	3	2	2	8	10*
11) Final proceso de Reconquista	-	-	2	10***	15***
12) Final presencia árabes en la península	-	-	1	1	5

Tabla 1. Episodios principales incluidos en las narrativas de la «Reconquista» y toma de Granada. Estadístico aplicado: X^2 . Niveles de significación: $p=0,05$ (*), $p=0,001$ (**) y $p=0,0001$ (***).

Para analizar si había diferencias significativas con respecto a los distintos episodios mencionados por los alumnos, los datos fueron sometidos a un X^2 para cada evento por separado. En este caso, los episodios que muestran la existencia de diferencias significativas son los siguientes: episodio 1 ($X^2=27,08$ $p=0,001$), episodio 2 ($X^2=17,17$; $p=0,05$), episodio 4 ($X^2=48,36$; $p=0,0001$), episodio 6 ($X^2=48,35$; $p=0,0001$), episodio 8 ($X^2=11,29$; $p=0,05$), episodio 10 ($X^2=15,51$; $p=0,05$) y episodio 11 ($X^2=48,46$;

$p=0,0001$). Al comparar los grupos entre sí, se encuentran las siguientes diferencias. En cuanto a los episodios 1, 2, 4 y 6 son significativas todas las comparaciones entre los grupos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología con respecto a los de 5º de Biología y 5º de Historia. En relación al episodio 8 se muestran como significativas las obtenidas entre Psicología-2ºBUP, Psicología-Biología y Psicología-Historia. Respecto al episodio 10, son significativas las comparaciones entre 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Historia y Psicología-Historia. Tomando en cuenta que las principales diferencias se encuentran entre los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología cuando se comparan con el resto de los grupos, vamos a ofrecer en primer lugar los resultados obtenidos para estos tres grupos. Posteriormente, pasaremos a comentar cuál es la representación histórica que tienen los alumnos de 5º de Biología e Historia.

En general, los datos revelan la existencia de una gran consistencia con respecto a los eventos incluidos en las narrativas de los adolescentes y los adultos universitarios de 1º de Psicología. Así, los episodios históricos más mencionados por estos tres grupos son los siguientes:

- a) Invasión y conquista de la península por parte de los árabes (Episodio 1);
- b) Resistencia de los españoles del norte (Episodio 2);
- c) Poco a poco los españoles empiezan a reconquistar, van bajando (Episodio 4);
- d) Finalmente, los Reyes Católicos reconquistan Granada (Episodio 6); y
- e) Los Reyes Católicos echan a los árabes (Episodio 8).

Estos datos muestran que la representación que tienen los adolescentes de 13-14 y 15-16 años, así como los adultos de 18-19 años sobre este proceso histórico se estructura en torno al tema de la «recuperación de las tierras perdidas». Básicamente, esta representación tiende a adoptar la forma de una *«historia de conquista»*, la cual podría ser resumida de la siguiente manera: a) los conquistadores invaden y se apoderan de las tierras de los otros, y b) los que han sido invadidos y conquistados resisten, c) luchan entre sí, d) hasta que finalmente logran recuperar aquello que les había sido arrebatado tiempo atrás. Ahora veamos cómo opera este esquema de conquista entre los alumnos:

«...Pues resulta que vinieron los árabes y conquistaron la península, y poco a poco y como España, o sea, lo que es la península pues estaban en reinos y esto, pues yo creo que a los árabes no les costó mucho conquistarlo. Pero hubo un momento en que los Reyes Católicos pues consiguieron reunir a todos los reinos. Entonces pues se hicieron cada vez más potentes y después de luchar mucho pudieron, después de 800 años, pues echar a los árabes» (S.5, 14 años, 8ºEGB)

«...Pues que llegaron los árabes, invadieron muy de prisa toda España y en Asturias el rey don Pelayo les frenó y ganó la primera batalla y ya entonces pues fueron otra vez reconquistando España. Y al final los Reyes Católicos pues les quitan Granada y ya se van» (S.6, 13 años 8ºEGB)

En cuanto al inicio y final de esta historia de conquista, resulta muy interesante destacar lo siguiente. Como puede observarse en la *Tabla 1*, la mayoría de los alumnos de 2º BUP y 1º de Psicología comienzan sus narrativas con la invasión y conquista de la península por parte de los árabes, mientras que una buena parte de los alumnos de 8º EGB inician su relato con la resistencia de los españoles del norte bajo el liderazgo de Pelayo. Así, los adolescentes de 13-14 años prefieren empezar esta historia épica a partir de las primeras batallas gloriosas de la Reconquista, omitiendo así los episodios en que los musulmanes llegan a tener una mayor relevancia y ejercen su papel de conquistadores. Por otra parte, existe un amplio acuerdo entre estos tres grupos con respecto al papel que tuvieron los Reyes Católicos en la culminación de este largo proceso histórico. Así, la gran mayoría de los relatos finalizan con la toma de Granada o la expulsión de los árabes, protagonizadas en ambos casos por los Reyes Católicos. A manera de ilustración, presentamos algunas de las narrativas de los alumnos. En la primera de ellas aparecen en distintos momentos históricos las figuras heroicas de Pelayo y los Reyes Católicos intentando recuperar toda España; mientras que Boabdil aparece en la famosa escena de las llaves.

«Primero Pelayo fue el que... cuando en una de las primeras batallas de la Reconquista y luego ya había recuperado bastante de España. Y ya la última conquista que ya se quedaron con toda España los Reyes cristianos, que fueron Isabel la Católica y Fernando. Y entonces Boabdil le da las llaves a

los Reyes Católicos, de Granada, y al final se les expulsa» (S.17, 14 años, 8ºEGB)

«Pues que los musulmanes invadieron España para... supongo que para tener más riquezas. Y la cultura de los musulmanes pues pasó a los españoles. Luego algunos, los del sur, se juntaron con los musulmanes, pero los del norte resistieron a la conquista. Y luego pues iniciaron la Reconquista a partir de ahí y después de muchos años acabó en la toma de Granada» (S.7, 15 años, 2ºBUP)

«...Pues nada, que los árabes dominaban casi todo, pero había núcleos por Asturias, por el norte y eso que todavía eran españoles. Y entonces, se empezaron a formar lo que fue la Reconquista. Iban dominando poco a poco a los árabes y entonces era, empezaba a surgir lo que... la convivencia entre españoles y árabes juntos. Y poco a poco fueron ganando terreno hasta que al final sólo les quedó lo que era el reino de Granada y los Reyes Católicos pues querían expulsar a los árabes y al final lo consiguieron en 1492» (S.4, 18 años, 1º Psicología)

Como puede verse, en estas tres narrativas se sugiere la existencia de la nación española antes de que la península fuese invadida por los árabes. De hecho, más adelante veremos que algunos alumnos sostienen la idea de que «los españoles habían estado en la península desde siempre» y que era precisamente por ello por lo que trataban de recuperar sus tierras. Estos ejemplos reflejan con gran fuerza la utilización que hacen los alumnos del enfoque histórico tradicional de la Reconquista.

Hasta ahora nos hemos referido a los principales rasgos que tienen en común las narrativas producidas por los adolescentes y los adultos universitarios de 1º de Psicología. Pero, ¿cuáles son las diferencias que existen entre estos tres grupos? En lo que se refiere a los episodios históricos, podemos observar que son los adolescentes más jóvenes los que ofrecen el mayor número de episodios y anécdotas en sus narrativas (véase la *Tabla I*). Por ejemplo, la mayoría de los alumnos de 13-14 años menciona la situación en la que Boabdil se rinde y entrega las llaves de Granada (72%), al mismo tiempo que se refieren a las distintas batallas libradas entre árabes y españoles (83%). En general, estos datos sugieren que la representación histórica de los adolescentes más jóvenes tiende a ser más personalista

y anecdótica que la del resto de los grupos. Los siguientes ejemplos que presentamos a continuación ilustran este tipo de representación. En ellos podemos observar la gran importancia que tienen las acciones llevadas a cabo por Don Pelayo y los Reyes Católicos para acabar con los árabes. Aunque tal y como describe el siguiente alumno la expulsión, ésta fue una situación que los reyes llegaron a «sentir mucho». Asimismo, otro de los adolescentes sugiere que fue nada menos que Mahoma el que les dio la orden a los árabes de conquistar España.

«Pues es que los árabes aparecieron... perdieron los españoles me parece en una batalla, las Navas de Tolosa me parece, y entonces pues al perder se iban refugiando y poco a poco los árabes iban conquistando las tierras. Y al final el rey, el primer rey que era Don Pelayo se refugió por Asturias, por las montañas y allí formó a un ejército con quién combatiría contra los árabes. Y poco a poco fueron echando a los árabes hasta que se quedó, quedaron todos a la vez anclados en el territorio de Granada en el 1492. Y en ese año pues entraron los Reyes Católicos a la ciudad y al Boabdil le pidieron las llaves y les echaron. Y lo sintieron mucho» (S.1, 14 años, 8ºEGB)

«Pues que los árabes entran en España y empezaron a conquistar porque el... ¿cómo se llama éste?, ah sí, Mahoma les había dicho que hicieran, que conquistaran territorios y entonces eran muchos y iban conquistando todo muy rápidamente. Entonces España lo conquistaron en muy poco tiempo, lo conquistaron todo, excepto algunas partes del norte como Asturias y todo eso. Y entonces pues ya luego les empezaron a hacer la Reconquista, hasta que ya después los expulsan» (S.12, 13 años, 8ºEGB)

Otra de las ideas que aparece con frecuencia en los relatos de los alumnos hace referencia al hecho de que los españoles del norte encuentran refugio en las montañas y cómo «a base de esconderse» evitan ser conquistados. En el primer ejemplo se ilustra esta idea. También vemos que la entrega de las llaves de Granada es reproducida por este adolescente como una de las escenas últimas de esta historia de reconquista, aunque con un protagonista que si bien resulta ser árabe, no es precisamente aquel al que tradicionalmente se atribuye dicha acción. Y en la otra narrativa aparece con gran viveza la escena de Boabdil con su madre cuando éste ha perdido su reino.

«Que los árabes invadieron España, bueno que conquistaron España y entonces luego se iban, se van conquistando las tierras hacia el norte, y entonces los del norte se refugian en las montañas, en las montañas y a base de esconderse pues no pueden llegar hasta allí. Y luego los Reyes Católicos combaten contra los árabes y entonces AlManzor le da las llaves a los Reyes Católicos, de Granada. Y al final se les expulsa» (S.18, 13 años, 8º EGB)

«Pues que los Reyes Católicos después de reconquistar la mayor parte de la península llegan al último territorio árabe, a Granada y expulsan al último rey árabe, a Boabdil, «el Chico», y lo expulsan. Y su madre le dice algo así como, no sé... -llora lo que no supiste defender como hombre- o algo así» (S.8, 13 años, 8ºEGB)

El final de este relato revela la gran fuerza con que perduran algunos de los aspectos más míticos de la Reconquista. En este caso podemos observar que la representación histórica de este adolescente de 13 años contiene una serie de elementos relacionados con la leyenda sobre lo que la madre de Boabdil dijo cuando éste había perdido definitivamente Granada. Independientemente de si estas palabras fueron realmente pronunciadas o no por su madre, lo que nos parece importante destacar aquí es cómo este tipo de huellas siguen manteniéndose vivas en la memoria colectiva de las sociedades. Veamos ahora lo que nos comentan sobre este tema un alumno de 5º de Biología y otro de 8ºEGB. El primero de ellos alude a la manera en que se enseñaba el tema de la Reconquista en la escuela, en donde lo ponían como «demasiado heroico en los libros» o «como unos actos demasiado épicos». Y que en vista de ello, lo que más recuerda es la famosa escena de Boabdil y su madre.

«Más que nada yo me acuerdo que cuando estaba estudiando, cuando me contaron a mí esto, que estudiaba historia, no sé si influenciado en parte porque hacía poco tiempo que había democracia en España, pero en el colegio cuando ponían la Reconquista de la Península lo ponían como demasiado heroico en los libros. Como unos actos demasiado épicos. Vamos, por lo menos esa era la visión que le daban. Bueno, y más que nada, los recuerdos que tengo de cuando me explicaban la historia de la toma de Granada, es pues a través de... siempre recuerdo el nombre de Boabdil «el Chico» y la famosa anécdota de cuando se tiene que ir. Cuando tiene que

huir y la madre que le dice -que no llorara como mujer lo que no pudiste ganar como hombre, defender como hombre-. Y casi es lo que más se me ha quedado grabado de cuando me explicaron a mí la historia de aquellos entonces» (S. 5, 23 años)

«...Por los cristianos estaban los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Y en Granada estaba Boabdil. Que hay una escena que cuando acaba... cuando ya han conquistado Granada, Boabdil está llorando que ya se están yendo y su madre le dice: "llora como una mujer ya que no has podido defenderla como un hombre" -¿Y qué crees que le quería decir su madre con eso? -Pues le quería decir que si la hubiera defendido mejor a Granada, no tendría que estar ahora llorando porque la perdía» (S.11, 13 años)

5.1.2. Agentes históricos.

PERSONAJES HISTORICOS	8ºEGB	2ºBUP	PSICO
españoles/ cristianos	5(a) - 17(p)	6(a) - 10(p)	6(a) - 12(p)
árabes/ musulmanes	12(a) - 16(b) -3(p)	9(a) - 15(b) - 4(p)	5(a) - 24(b) -4(p)
Don Pelayo	7(a) - 4(p)	1(a)	0
Reyes Católicos	24(a) - 11(p)	17(a) - 5(p)	20(a) - 7(p)
Boabdil	14(b)	3 (b)	9(b)
visigodos	1(a)	0	0

Tabla 2. Personajes históricos mencionados en las narrativas de la «Reconquista» y toma de Granada. (a: personajes a los que se otorga un papel activo; b: personajes con un papel pasivo; p: personajes cuya presencia se presupone en las narrativas pero sin llegar a ser mencionados explícitamente. Por lo general, tienen un papel activo).

En cuanto al papel que se otorga a los distintos personajes históricos se obtienen los siguientes resultados. Como puede observarse en la *Tabla 2*, la gran mayoría de los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología presenta a los Reyes Católicos como los agentes principales de sus narrativas. Son ellos los que van a lograr poner fin al prolongado enfrentamiento entre árabes y cristianos, que había sido iniciado casi ocho siglos atrás. De

modo que será justo a partir de sus acciones cuando se logre acabar con el último enclave musulmán en la península (véase también la *Tabla I*).

Estos resultados contrastan con el papel dado a Boabdil, en donde su actuación se ve reducida fundamentalmente a la rendición y entrega de las llaves de Granada. Así, las narrativas generadas por los alumnos presentan a este líder musulmán con un papel pasivo, en donde más bien tiende a aparecer como víctima de las acciones de los Reyes Católicos. Después de Isabel y Fernando, cabe destacar que son los españoles o cristianos los personajes que ocupan un papel más activo dentro de esta historia. Encabezados por Pelayo, son ellos los primeros que oponen una fuerte resistencia a los árabes y empiezan a luchar para recuperar sus tierras. A su vez, los árabes llegan a desempeñar un doble papel, tanto activo como pasivo, en función del momento histórico que se trate. Sólo aparecen como agentes históricos cuando se les describe como invasores de la península ibérica. Pero una vez invadidos, los españoles se defienden y luchan, ejerciendo desde ese momento el papel activo. A partir de entonces, los árabes tienden a ser presentados como víctimas de las acciones de Pelayo, los españoles o los Reyes Católicos. Como puede verse, el cambio de papeles se ha efectuado muy rápidamente. No obstante, su duración será muy distinta. Han pasado de ser «víctimas» de las acciones de los musulmanes para convertirse en los protagonistas de una historia épica que durará casi ocho siglos. A continuación presentamos varios ejemplos. En dos de ellos, podemos observar el gran protagonismo que los adolescentes de 13 y 14 años otorga a Pelayo y Rodrigo en dicha empresa. Y en los otros apreciamos el cambio de papeles operado entre los musulmanes y los españoles para recuperar lo que éstos consideraban sus tierras.

«Pues que fueron ganando batallas en Asturias y al final el Pelayo pues les quitó Granada, les arrebató Granada, o sea, bajaron hasta allí y fueron poco a poco y fueron 800 años aproximadamente y al final les ganaron» (S.4, 13 años, 8ºEGB)

«Pues me parece que los musulmanes tenían cogida la península, bueno, invadida y entonces desde Asturias, me parece que era el reino de Covadonga o algo así, pues un rey que se llamaba Rodrigo pues empezó así la Reconquista. Y fueron reconquistado así otra vez toda la península hasta que se conquistó por último Granada. Y el último rey musulmán fue Boabdil»

(S.15, 14 años, 8ºEGB)

«Que después de muchos años que los cristianos, los reinos cristianos del norte fueron reconquistando, o sea reconquistando el territorio de los musulmanes, pues llegan al punto que sólo queda el reino de Granada, que es Granada... vamos, actualmente es Granada, Almería y Málaga. Y después de.. los Reyes Católicos recabar mucho dinero y formar un ejército, bueno, sí, un ejército, pues atacan, sitian Granada y los granadinos se rinden» (S.1, 16 años, 2ºBUP)

«Pues que estaban los árabes en la península y los Reyes Católicos pues intentaron echar a los musulmanes, hacer una reconquista y recuperar los territorios cristianos. Y entonces pues lo único ya... o sea ya fueron echando a los musulmanes y al final consiguieron Granada, que era el último, el último reino que quedaba de los árabes» (S.2, 18 años, Psicología)

5.1.3. El contexto como herramienta.

Hasta ahora hemos comentado los distintos episodios y agentes históricos mencionados por los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología cuando explican lo que ocurrió durante la Reconquista y toma de Granada. El análisis de su discurso revela que el tema histórico en torno al que organizan sus narrativas es el de la recuperación de las tierras perdidas. Pero, ¿qué ocurre con aquellas generadas por los alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia? ¿En función de qué tema, episodios y agentes básicos organizan sus narrativas históricas? En general, los resultados obtenidos sugieren que estos dos grupos más que centrarse en los episodios básicos con que da comienzo la Reconquista, tienden a organizar sus narrativas en función de las implicaciones que supone para España la culminación de este largo proceso (véase la *Tabla 1*). Entre las ideas principales que destacan se encuentran las siguientes: la toma de Granada constituye el final del proceso de Reconquista, y supone con ello, el fin de la presencia musulmana en la península. Veamos algunos ejemplos.

«Es que me parece una pregunta muy difícil. No sé, yo ahora la primera idea que tengo es que es como el final de todo el proceso de Reconquista y

debe suponer algo así como la expulsión definitiva de los árabes de la península, pero así a grandes rasgos. No te sé decir mucho más, y que es en 1492 y nada más» (S.1, 22 años, Biología)

«Con la toma de Granada la presencia árabe se acaba de cierta manera aquí, sobre todo una presencia formada así en reinos... aunque la presencia árabe todavía seguirá durante unos años más, por lo menos hasta el siglo XVII. Con ello se acabaría la Reconquista que empezó en el 718, durante 8 siglos, y la toma de Granada sería ya el final del todo» (S.4, 24 años, Historia)

Por supuesto, que llegar a este final costó lo suyo. Representó, entre otras cosas, «una sangría tremenda de dinero, y de personas para España» en vista de que llevaban casi ocho siglos luchando por reconquistar «toda la península». Las siguientes narrativas ilustran estas ideas. En ellas se sugiere que en buena medida la toma de Granada fue posible debido a que los árabes tenían muchos problemas internos y también debido a que «habían perdido su hegemonía mundial», encontrándose ya en un período de decadencia.

«Pues fue el final de la Reconquista, claro. Se supone que fue cuando los expulsaron a los árabes de España y quizás bueno, fue el final para España de una especie de sangría... para España, para Castilla, entonces. Y una sangría de dinero que, bueno, de dinero y de personas tremenda quizá porque llevaban siete, ocho siglos conquistando, reconquistando toda la Península» (S.2, 23 años, Biología)

«La idea que tengo de la Reconquista y de la toma de Granada pues fue como el colofón ya de echar a los árabes de España, porque bueno, parece ser que costó bastante, y la verdad es que sé poco más. -Y cuando dices que costó bastante, ¿a qué te refieres? -Pues a que fueron muchos años, no sé si fueron, cuántos años pero que tardaron mucho en conseguir que se fueran de Granada los árabes. Y también la idea que tengo es que un poco los consiguieron echar porque ya los árabes, como si dijéramos, habían perdido su hegemonía mundial. O por lo menos estaban un poco en decadencia ya con muchos problemas internos. Esa es la idea que yo tengo es que les... un poco pues que provocó más la caída de Granada» (S.9, 23 años, Biología)

Por otra parte, es de destacar que las narrativas generadas por los alumnos de 5º de Historia muestran una serie de elementos distintos que las del resto de los grupos. En general, los datos sugieren que estos alumnos tienden a situar la Reconquista y la toma de Granada dentro de un contexto histórico más amplio, que en muchas ocasiones les sirve para justificar sus ideas sobre este evento (véase la *Tabla I*). Por ejemplo, la mayoría de ellos (67%) menciona que esta situación histórica era producto de la unificación territorial y política que se estaba llevando a cabo en los reinos de Castilla y Aragón. O bien que formaba parte de la política de expansión religiosa seguida por los Reyes Católicos (56%). Veamos algunos ejemplos en los que se manifiesta claramente cómo esta mayor contextualización les sirve para enmarcar sus ideas sobre la Reconquista, entendida como la «recuperación de las tierras perdidas». En el primero de ellos se plantea que, en base a este amplio contexto histórico, «no tendría ningún sentido el mantener un reino musulmán en lo que era España». En consonancia con estas ideas, este alumno de 5º de Historia resalta que es en 1492 cuando los Reyes Católicos «terminan por reconquistar la península».

«Bueno, históricamente es la culminación de lo que se denomina en España, Reconquista. Algo que empezó ya en el Siglo VIII o antes, más o menos, y que tuvo un parón a partir del Siglo XII cuando sólo dejaron como último reducto el reino de Granada, hasta que los Reyes Católicos en 1492 terminan por reconquistar la península. Quizá, bueno, no interesó antes conquistarla y posiblemente en esos momentos ya no tenía ningún sentido mantener un reino musulmán en España y más cuando se estaba planteando la idea de unidad nacional. Entonces pues quizás sea eso, si queremos expandir, la Corona española, si se quería expandir la Cristiandad por el mundo, sus ideas y su política y esa noción de hispanidad, pues no tendría ningún sentido el mantener un reino musulmán en lo que era España» (S.2, 23 años, Historia)

A continuación, resulta sorprendente observar cómo este alumno de 5º de Historia desde un principio y reiteradamente insiste en afirmar que Al-Andalus formaba parte de los territorios de los Reyes Católicos. De modo que la Reconquista sirvió para resolver el problema religioso que constituían «un montón de musulmanes y judíos», para la unificación de «sus territorios». Observemos que aquí la religión se convierte en la justificación principal que condujo a este evento. Al final del relato, también se puede apreciar que a

pesar de sus esfuerzos por tratar de comprender las acciones de los Reyes Católicos, dado que «tenían buenas relaciones con los musulmanes», el argumento de la unificación religiosa posee tanto peso que concluye que a pesar de ello «tuvieron que actuar».

«Los Reyes Católicos estaban intentando unificar todos sus territorios y una manera de hacerlo era a través de la religión, pero se encontraban con el problema de que tenían un montón de musulmanes en Al-Andalus y un montón de judíos. Entonces, la manera más rápida y más eficaz de unificar sus territorios bajo una sola religión era la Reconquista. Y se metieron en la aventura de reconquistar sus territorios bajo la bandera cristiana. Y bueno, pues la reconquista de Granada, en concreto, fue el último bastión de Al-Andalus. El último Califato que resistía. A pesar de que tenían buenas relaciones con los musulmanes, porque eran relaciones de mercado... tenían buenas relaciones, porque los musulmanes aquí trajeron a España un montón de cosas, el mercado, las mercancías de Oriente, trajeron un montón de cosas, matemáticas, un montón de cultura que en España no había. De hecho muchos señores feudales se vestían como califas y tenían unas costumbres musulmanas, eso dicen. Pero a pesar de eso, pues tuvieron que actuar» (S.4, 23 años, Historia)

Como puede verse, las narrativas comentadas hasta aquí se encuentran en correspondencia con el enfoque histórico tradicional de la Reconquista. Es decir, se organizan en función del tema básico de la «recuperación de las tierras perdidas». De hecho, el siguiente alumno de Historia, plantea no sólo que la «reconquista» de Granada representa la culminación de un largo proceso histórico, iniciado en las «montañas del Cantábrico» desde tiempo atrás, sino también que gracias a este evento, junto con el descubrimiento de América se llega a «engrandecer España». Motivo por el cual éste constituye un momento histórico muy importante dentro la propia historia española.

«La reconquista de Granada se produce en el año 1492 y es un momento que resulta bastante importante en la historia de España, digamos que es una fecha muy concreta, muy clave en el sentido que se reconquista Granada, se descubre América y todo eso hace engrandecer pues lo que es España, el reino de los Reyes Católicos. Y bueno, en cuanto a la reconquista de Granada pues es la culminación de todo un proceso que se había iniciado anteriormente, desde las montañas del Cantábrico, pues que poco a poco

habían ido bajando hacia el sur y habían conquistado lo que es toda la península» (S.7, 22 años, Historia)

En la siguiente narrativa aparece la idea de que la toma de Granada representaba la culminación de un largo proceso llevado a cabo por los reinos «hispanos» para recuperar el reino que con anterioridad había sido cristiano. Lo que sugiere la existencia de la nación española previamente a la invasión de los musulmanes. Incluso llega a aclarar que esta idea de España se ha mantenido durante todo este largo proceso hasta nuestros días.

«Podríamos decir que fue el fin del reino, de los restos de los reinos árabes en España, en lo que se consideraba España y se considera actualmente. Y nada, pues el fin de, la culminación de un proceso, un largo proceso que poco a poco había llevado a los reinos hispanos, a los reinos cristianos, podríamos decir, a recuperar el reino que anteriormente también era cristiano» (S.10, 23 años, Historia)

En general, el análisis de las narrativas generadas por los alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia revela que éstas se estructuran en torno al enfoque histórico tradicional de la Reconquista. A pesar de no contar con unos episodios y agentes históricos básicos, como hemos visto ocurría en el caso de las narrativas de los adolescentes y los adultos de 1º de Psicología, la gran mayoría de ellas se organizan en torno al tema de la recuperación de las tierras perdidas. Este tema queda reflejado de distintas maneras en su discurso, como por ejemplo, cuando se menciona que la conquista de Granada representaba la culminación de ese largo proceso histórico iniciado casi ocho siglos antes. O también cuando señalan que se trataba de «recuperar el reino que anteriormente también era cristiano». Ahora bien, si la gran mayoría de los alumnos generan sus enfoques del pasado a partir de la versión histórica oficial, entonces cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿en qué medida se acepta o se rechaza dicho enfoque? ¿hasta qué punto es posible que algunos de los alumnos muestren una posición crítica hacia el enfoque histórico tradicional de la Reconquista? Y si esto es así, ¿entonces por qué no generaron otras historias distintas? En el apartado siguiente intentaremos dar respuesta a estos interrogantes.

5.1.4. ¿Era una Reconquista?

Para poder saber en qué medida los alumnos aceptaban la versión histórica oficial de la Reconquista se les planteó la siguiente cuestión: *«¿desde tu punto de vista, era realmente una reconquista?, es decir, ¿era recuperar unos territorios perdidos? ¿o era más una conquista?»*. Como veremos más adelante, a pesar de que la mayoría de los alumnos generaron sus narrativas en torno al enfoque histórico oficial, una buena parte de ellos mostraron posteriormente, de una manera u otra, su desacuerdo o rechazo hacia dicho enfoque. Pero quizá lo que resulta más interesante es el hecho de que fueron principalmente los alumnos de 5º de Historia los que si bien no aceptan el enfoque oficial, al mismo tiempo se resisten a mantener una posición crítica. Pero veamos con más detalle los resultados.

Enfoque tradicional

La *Tabla 3* ofrece los resultados obtenidos por los distintos grupos. Como puede observarse, la mayoría de los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología muestra su aceptación hacia el enfoque histórico tradicional.

El análisis de las respuestas de los distintos grupos indica que no sólo la mayoría de los adolescentes de 13-14 (94%) y 15-16 años (72%), sino también los adultos de 1º de Psicología (67%) consideran que la Reconquista y la toma de Granada significaba realmente «recuperar las tierras perdidas». Como hemos visto antes, esta visión se encuentra en correspondencia con el enfoque histórico tradicional de la Reconquista. En dicho enfoque, se destaca la idea de que los «españoles» o los cristianos lucharon dura e infatigablemente durante casi ocho siglos para volver a poseer las tierras que les habían sido arrebatadas por los «árabes». Así, la «Reconquista» es entendida fundamentalmente como una lucha política y religiosa que durará casi ochocientos años. Como hemos visto antes, esta idea de reconquista se ha mantenido como doctrina histórica oficial hasta nuestros días. La aceptación de esta interpretación histórica implica la aceptación de los siguientes supuestos. Por una parte, supone mantener la existencia de una continuidad entre el reino visigodo y el reino astur. El primer reino se encontraba en la península antes de la invasión de los musulmanes, mientras que el segundo reino sería el que empieza dicha «reconquista». Pero

curiosamente, comentan Barbero y Vigil, «la región nunca dominada por los musulmanes y de donde surgiría la "Reconquista" fue la misma que defendió su independencia frente a los visigodos (p.235).

¿Era una Reconquista?	8ºEGB	2ºBUP	PSICO	BIOL	HIS T
a) Enfoque tradicional: recuperar tierras perdidas	17	12	10	1	3
b) Conquista: lucha entre dos pueblos por tener más territorios y más poder	1	5	6	11	2
c) Conquista: utilización de la idea de Reconquista (sucesores visigodos) como legitimación de un proyecto político; movimiento de expansión de los reinos.	-	-	-	2	5
d)) No existe una toma de posición definida	-	1	2	4	-
e) No existe una toma posición definida: Amplia utilización de metaenunciados.	-	-	-	-	8
Total	18	18	18	18	18

Tabla 3. Toma de posición con respecto al enfoque histórico oficial de la «Reconquista» y la toma de Granada.

Por otra parte, también plantea la existencia de una nacionalidad española previa a la invasión musulmana. De hecho, más adelante veremos cómo algunos alumnos sostienen la idea de que «los españoles habían estado en la península desde siempre» y que era precisamente por ello por lo que trataban de recuperar sus tierras. Los siguientes ejemplos que presentamos a continuación reflejan la utilización de este enfoque tradicional.

«Una reconquista porque si esas tierras, si España era nuestra y vienen ellos a invadirnos, pues entonces...» (S.14, 13 años, 8ºEGB)

«Yo creo que una reconquista porque si antes había sido nuestro y los países, el país vasco y eso no lo conquistaron, pues entonces siempre había quedado algo nuestro aquí» (S.18, 15 años, 2ºBUP)

«Yo creo que era recuperarlos porque antes de que llegasen ellos ya había gente, eran nuestras tierras, bueno, de los españoles, entonces yo creo que era territorio español» (S.3, 19 años, Psicología)

Como puede observarse, estos ejemplos no sólo aluden a la existencia de una nacionalidad española previa a la llegada de los musulmanes a la península, sino que muestran también una gran identificación hacia los protagonistas de la historia de reconquista, como si se tratase efectivamente de sus antepasados.

Crítica al enfoque tradicional.

¿Qué sucede cuando los alumnos mantienen una posición crítica respecto a este enfoque histórico tradicional? ¿Qué ocurre, por ejemplo, cuando se toma conciencia de que esta versión tiende a centrarse básicamente en la perspectiva de los cristianos, sin llegar a tomar en cuenta en qué situación histórica se encontraban los musulmanes? Y si esto es así, ¿en función de qué tema organizan sus narrativas? Los resultados obtenidos muestran lo siguiente. La gran mayoría de los alumnos de 5º de Biología¹ (72%) mantienen una posición crítica con respecto al tema central contenido en el enfoque histórico tradicional (véase la *Tabla 3*). La misma tendencia, aunque en menor medida, se observa entre los alumnos de 5º de Historia (39%), 1º de Psicología (33%) y 2º de BUP (28%).

El análisis de las narrativas generadas por los alumnos revela que éstas se estructuran en torno a la *refutación del tema central* contenido en el enfoque histórico oficial. Desde esta posición crítica, el episodio histórico denominado Reconquista no implica «volver a recuperar los territorios perdidos» que los árabes habían arrebatado a los españoles». Más que tratarse de una reconquista sería una conquista, como tantas otras que han existido a lo largo de la historia. Así, el enfrentamiento entre musulmanes y cristianos es considerado básicamente como el resultado de una lucha entre dos pueblos por tener más territorios y por alcanzar un mayor poder. O bien como parte de un movimiento de expansión de los reinos. Veamos algunos ejemplos.

«No, lo veo más como una conquista. Era la lucha entre dos pueblos por un territorio» (S.4, 16 años, 2ºBUP)

«Yo me figuro que la historia está hecha de cosas dinámicas, o sea, una conquista»

¹ En vista de los resultados obtenidos con este grupo, decidimos aplicar una encuesta para conocer el signo y grado de «sensibilidad» social que tenían estos alumnos. Las preguntas tenían un formato escalar y estaban adaptadas de una escala europea, titulada *European Value Survey*. En general, puede decirse que existe una tendencia «progresista» entre los sujetos.

sobre otra conquista, sobre otra, con lo cual debe ser simplemente así movimientos de la gente. Entonces lo que es en el momento en que lo estás viendo de un lado, que es en el que estamos nosotros, que es el lado cristiano, pues le llamas Reconquista y te justificas. Pero realmente es así nada más, es un proceso dinámico, histórico» (S.1, 22 años, Biología)

La siguiente narrativa, producida por una alumna de 5º de Historia, mantiene una posición muy crítica en torno a la visión oficial, al mismo tiempo que destaca cómo se ha utilizado esta interpretación histórica para justificar lo ocurrido. Hasta el punto de señalar que «se ha intentado vendernos una historia que no era cierta», la de la Reconquista, con el objetivo de «lavarnos el cerebro a todos» y poder así renegar del pasado musulmán y judío.

«Creo que era una conquista que se ha intentado disfrazar de reconquista y además que a partir de la unificación territorial de bueno, todos esos reinos bajo una corona doble, se ha intentado lavarnos el cerebro a todos y un poco pues renegar de la huella musulmana y judía que teníamos en España, porque luego Felipe II dio el puntalazo expulsando a los moriscos de las Alpujarras. Entonces yo personalmente, yo he ido a Granada, y creo que los granadinos son los más musulmanes de todos y ahí reniegan de su pasado musulmán y eso es tristísimo. Entonces se nos ha vendido una historia que no era cierta, porque yo creo entre otras cosas si España alguna vez fue realmente brillante fue durante la época que estuvieron los musulmanes aquí. Y además bueno, la cultura tan rica que ellos generaron, me parece un asesinato negarlo, porque ¿qué pudieron dar los Reyes Católicos que no diesen los Califas?» (S.9, 22 años, Historia)

Otra de los argumentos utilizados por los alumnos cuando critican la visión histórica oficial de la Reconquista hace referencia al largo tiempo que estuvieron los musulmanes en la península. A continuación presentamos varias narrativas que manifiestan su rechazo al enfoque tradicional. En su opinión, más que reconquista o restauración del pasado, fue una conquista entre dos pueblos para conseguir más poder y territorios, así como para imponer su propia cultura. Al igual que en el ejemplo anterior, uno de los alumnos de Biología comenta que en ocasiones se nos ha intentado «vender» el enfrentamiento entre musulmanes y cristianos como una historia de Reconquista.

«Hombre, yo creo que después de 800 años era un poco volver a conquistar, o sea, no reconquistar territorios perdidos sino conquistar una cosa nueva porque había pasado mucho tiempo» (S.12, 16 años, 2ºBUP)

«Era una conquista, vamos, porque la presencia árabe duró ocho siglos, fue muy

larga. Y yo pienso que los árabes que vivían en Andalucía entonces eran tan ibéricos como los cristianos. Simplemente era diferencia de cultura y de religión, de modo de vida, y de todo lo que les llevó a enfrentarse, pero no creo que fuera reconquista. Que se a veces se ha vendido de lucha que habían venido aquí, nos habían invadido aquí y les hemos echado» (S.18, 22 años, Biología)

«En sí, es una conquista, más que una reconquista porque realmente esos territorios habían estado sometidos ya siete siglos a una cultura. O sea que ahora mismo parte de esa cultura es la cultura que tenemos ahora... Lo único que querían es eso, es una lucha por el territorio al fin y al cabo. Y bueno, pues cada uno impuso su cultura, pero no es una reconquista, porque realmente salvo lo físico, salvo el territorio, realmente lo que encontraron allí ya no era nada de lo que había en un principio. Además era otra época, se pasó de una época medieval a... pues la época propia musulmana que era muy diferente a la tenían aquí» (S.10, 22 años, Biología)

A continuación, ofrecemos dos narrativas generadas por los alumnos de 1º de Psicología y 5º de Biología, las cuales contienen una mezcla de valoraciones críticas dirigidas no sólo hacia el enfoque histórico oficial, sino también hacia la propia enseñanza de la historia. También incluyen una serie de observaciones personales o incluso ciertos «metacomentarios» respecto al limitado conocimiento que tienen ellos sobre este tema histórico. En el siguiente ejemplo podemos observar ambas cuestiones. Quizá una de las cuestiones más interesantes de este relato es la forma dialogada con que este alumno argumenta sus críticas.

«Se nos da la idea de que... no sé, nos metieron desde pequeños en la escuela de que los españoles son los visigodos y la conquistan ellos y están allí, es que no me acuerdo ahora mismo si son 8 siglos me parece que están, sí. O sea, que son más españoles que cualquiera de nosotros, ¿entiendes lo que te quiero decir? Pero, ¿a quién te refieres? A los árabes. Los árabes son mucho más españoles que esos borregos que allí empiezan con el Don Pelayo éste y el que sea a echarles de España. A echarles, -¿de donde vas a echar tú a nadie?-. -Tú no tienes que echar a nadie de ningún lado-, pero bueno. Te quiero decir que yo mismo pensaba que eran malos los árabes, hasta que llega un momento y dices -bueno, es que ni son malos, ni son peores, sino son más cultos y son más españoles-, por decirlo de alguna forma, porque eso de españoles a mí me da... -¿Y cuando te diste cuenta de lo que dices, de que primero pensabas que eran, digamos, como los malos de la película?

-Sí, es que claro, eso desde 8º o 7º de EGB, que empiezas a estudiar un poquito y tal, no es que me lo enseñen los profesores sino que... tampoco le echo la culpa a los profesores, le echo la culpa a... no sé, a como está en los libros y como está en todo. -Los echamos, no se qué, y luego la Reconquista-. -¿Cómo que la Reconquista?- Es una forma de llamarlo, de acuerdo. Pero es una nueva conquista, no es una reconquista ni nada. -Has conquistado un territorio- Bueno, vale, de acuerdo. -Son unos intrusos- De acuerdo. Pero luego ya no son intrusos, ni nada. Es que estuvieron más tiempo que los cristianos y que los visigodos y que los iberos y que los romanos. Todos, menos tiempo que los árabes. Y que los de ahora, yo que sé, que los... vamos, que los católicos éstos.» (S.1, 18 años, Psicología)

En la narrativa que presentamos a continuación, dada por una alumna de 5º de Biología, podemos apreciar su actitud crítica hacia la historia aprendida en el aula. En su opinión, la enseñanza de la historia sólo tiende a centrarse en una de las voces posibles, en este caso la de los cristianos, olvidando casi por completo lo que ocurría a los árabes. Así, la Reconquista se presenta como un proceso en el que simplemente «vas borrando» del mapa aquellas partes que antes habían estado ocupadas por los musulmanes y que poco a poco empiezan a ser recuperadas por los españoles o los cristianos.

«No sé, yo lo último que he pensado y que además fue hace poco es que todavía no hemos llegado a alcanzar el tiempo que los árabes estuvieron aquí. O sea, que ese período de tiempo fue mucho más largo que incluso el que ha pasado desde que salieron. Y al hacer la comparación así me di cuenta de la magnitud del hecho, de la cantidad de tiempo que habían estado aquí y de que a nosotros nos lo reducían a un tema en el colegio. Era el Islam. Y con eso, boleto y ya está, y no... y pues es que poca cosa más sé yo aparte de eso. Pues eso, te cuentan que los reyes castellanos, que empiezan desde Asturias, que si tal, que si para acá, que si para allá. Pero además, no te cuentan nada nunca del lado éste. Te van contando cómo se forman los reinos de Castilla o cómo se forma el reino, cómo va surgiendo Aragón, cómo va surgiendo este reino. Pero de la parte de abajo simplemente vas borrando para abajo y ya está. Y no sabes nada, por lo menos yo. Ahí me parece que algo te cuentan de los Califatos y no sé que historias, pero vamos, que realmente no tengo ni idea» (S.7, 22 años, Biología)

En cuanto a las fuentes a partir de las cuales se ha adquirido el conocimiento histórico de los alumnos, el siguiente ejemplo resulta muy ilustrativo. En este caso concreto, podemos observar el tono irónico con que este alumno de 5º de Biología relata los diferentes enfoques históricos a los que se ha visto enfrentado a lo largo de su instrucción en este dominio de conocimiento.

«Recuerdo varias cosas de Granada y además varias según quién me lo haya contado. Entonces en EGB me contaban lo bonito que era reconquistar Granada, que Granada era el imperio y eso, -era un colegio un poco carca-. Y entonces pues eso, los Reyes Católicos eran impresionantes. Y era impresionante reconquistar y volver a unir toda España. Y además era la primera vez que se unía toda España, en un reino cristiano. ¡Era impresionante! (risas)... Entonces culminaba todo en Granada. Y después de Granada, yo recuerdo las historias de Isabel la Católica, que fue ella la que hizo huir a Boabdil, que dijo que hasta que no cayera Granada no se cambiaba de ropa y esas cosas. Y esas son historias así, rebasadas, pero graciosas... Don Pelayo era como el gran héroe que inició la Reconquista y a partir de allí, matando a los moros y a los sarracenos con piedras y eso, pues se logró la unificación. Y si no llega a ser por él... Y después, lees realmente algo de él y era un bárbaro, o sea, era un salvaje, pero bueno.»
(S.13, 23 años, Biología)

La siguiente narrativa histórica, generada por un alumno de 5º de Biología, resulta muy interesante pues plantea abiertamente el problema de los distintos usos de la historia. Señala que la historia la escriben los vencedores como un instrumento para legitimar su poder. Y que como resultado de ello, se tiende a ofrecer una «historia muy lineal, muy clara, con unas fronteras muy determinadas, con unos hechos que nunca son hechos aislados sino que son procesos muy largos». En su opinión, este episodio histórico lejos de ser una reconquista era más bien una conquista y una lucha territorial y política, si tomamos en cuenta el tiempo que llevaban los musulmanes en la península. Por otra parte, destaca el hecho de que la historia no se haya ocupado de explicar las vidas de las personas corrientes del pasado, o lo que algunos historiadores han denominado como «historia desde abajo» (Burke, 1991).

«Es que es un poco eso, quién escribe lo que es reconquistar, subrayado. Yo creo que todas esas denominaciones vienen más tarde porque en el origen no era ninguna reconquista. Eran unos ejércitos conquistando nuevos territorios, porque en esencia si esos pueblos llevaban allí 8 siglos, ¿que les hace ser menos dueños de esas tierras que los romanos, que incluso pasaron menos tiempo? ¿y quienes estaban antes de los romanos? Es decir, ¿a quién pertenece un territorio? ¿quién es el heredero? Yo creo que eso lo escribe el que gana la guerra... Entonces no sé, porque la historia se pierde siempre esa dimensión de qué le afecta al hombre de a pie, porque uno se ve envuelto por cifras y por muchas cosas, pero no sabes realmente qué pasaba con esa gente que antes vivía en esas tierras siendo agricultora. ¿Le quitaron sus tierras y trajeron nuevos agricultores del norte? Me parece muy complicado porque aquello eran guerreros muy, muy burdos. Algunos tomarían ciertas cosas por su fuerza pero no eran tantos para poder ocupar tantos territorios (...) Al final los pueblos se mezclan, se pierde al final ese origen y me resulta todo más dinámico que luego lo que la historia trata de hacer creer o lo que los conquistadores tratan de hacer, que es escribir una historia muy lineal, muy clara, con unas fronteras muy determinadas, con unos hechos que nunca son hechos aislados sino que son procesos muy largos. Por eso yo creo que sí, que a lo mejor en 1492 se tomó Granada pero no terminó el proceso ése, ni era la culminación de nada, sino que es una cosa que en un libro quizá queda esa fecha» (S. 14, 28 años, Biología).

Por otra parte, algunos alumnos de 5º de Historia consideran que no es posible hablar de Reconquista si tomamos en cuenta que desde la entrada de los musulmanes a la península hasta la toma de Granada se habían producido una serie de cambios históricos importantes tanto en los reinos musulmanes como hispanos. Estos cambios, ocurridos a lo largo de casi ocho siglos se manifestaban en las diversas esferas de la vida política, religiosa, social y cultural. Por tal motivo, señalan estos alumnos, no es posible seguir manteniendo la idea de «Reconquista» en los términos en que tradicionalmente se ha planteado. En la siguiente narrativa, podemos observar que después de ofrecer la versión oficial sobre este evento, este alumno de 5º de Historia manifiesta su posición crítica en torno a dicho enfoque.

«¿Que qué fue lo que pasó? Primero, 1492, construcción del castillo de Santa Fe para poder sitiar al último rey nazarí, Boabdil «el Chico». Con la toma de Granada, acción bélica en la cual interviene por primera vez la pólvora en una batalla. Y nada, que se toma Granada. Granada capitula. Es el último reino musulmán que existe en la península ibérica y que cae en 1492 y nada más. Supone, en teoría, la culminación de la Reconquista heroica. -Y si pensamos en eso de la Reconquista heroica, bueno, se le ha llamado a todo este proceso Reconquista, pero, ¿desde tu punto de vista, era realmente una Reconquista? es decir, ¿era volver a recuperar unos territorios perdidos o era una conquista más...? Pero vamos a ver, primero qué es una reconquista. Si reconquistar es volver simplemente volver a conquistar donde se supone que hemos estado antes, pues sí es una reconquista. Pero por ejemplo, vamos a ver, ahora hoy en día los musulmanes podrían decir -vamos a reconquistar Al-Andalus- entonces todo puede ser una reconquista. O Roma puede decir -vamos a reconquistar Hispania-. O nosotros podemos decir -vamos a reconquistar Sudamérica-, es totalmente ilógico. Entonces desde un punto de vista, sí puede ser una reconquista, pero yo no... no se puede considerar una reconquista, a mi modo de ver. Además habían cambiado muchas cosas entre la destrucción del reino visigodo, que tiene mucho que ver con los propios visigodos, hasta la reconquista, hasta que Castilla se come a Granada. Habían cambiado muchas cosas y no era lo mismo, ni el sistema político ni la misma ideología ni el mismo pensamiento religioso. Habían cambiado muchísimas cosas». (S.13, 22 años, Historia)

El siguiente ejemplo que presentamos, también de un alumno de 5º de Historia, manifiesta abiertamente que la idea de reconquista fue utilizada en distintos momentos históricos por los reyes cristianos como una «artimaña más» para justificar la expansión territorial y política de sus reinos. Sobre todo, nos dice, constituye una buena excusa cuando se argumenta que estas tierras perdidas pertenecían a tus antepasados.

«Lo de los territorios perdidos suele ser una excusa bastante buena para poder hacerte con territorios, diciendo además, argumentando que esos territorios eran de tus antepasados... Pero vamos, la cuestión es que esos territorios interesan, esos territorios están afectando a lo mejor al seno de la economía y de la sociedad de la zona posnorte y norteña de Andalucía, lo que bordeaba un poco el sistema peribérico... que era un poco la frontera entre Granada y... entre los reinos granadinos y los reinos hispánicos. Y entonces evidentemente fue una situación adecuada cuando estaban bajos

de... el sistema económico no funcionaba demasiado, pues era muy fácil arremeter contra ellos. Y mucho más después de que contaban con tropas de un calibre como la de Gonzalo Fernández de Córdoba. Eso sí, claro, las élites han justificado mucho este tipo de cosas, pues con reconquista en este caso y otras veces... Pero sí, esto de la reconquista era un argu... una artimaña más» (S.6, 22 años, Historia)

A su vez, algunos alumnos de 5º de Historia tratan de explicar cómo fue que empezó a surgir la idea de reconquista dentro de los reinos cristianos. En el siguiente ejemplo, esta alumna señala que los reyes cristianos intentan recuperar la idea neo-goda donde aparecen como sucesores de los visigodos, para luego utilizarla como una justificación de la expansión de sus reinos. Para ello, se refiere a las *Crónicas de Alfonso III*, escritas con el propósito de demostrar la continuidad existente entre el reino visigodo y el reino astur (para una revisión de estas ideas, véase por ejemplo Barbero y Vigil, 1978). En dichas crónicas se mantiene la idea de que los reyes asturianos, entre los cuales se encontraba Pelayo, serían los sucesores inmediatos de los reyes visigodos.

«Hombre, por lo visto el término está muy controvertido, vamos, que se utiliza la Reconquista porque se ha utilizado siempre pero que no es realmente una reconquista, que en principio pues fue gente que ha quedado de los núcleos del norte y bueno, están viviendo allí y mantienen el lugar donde viven, pero que no es que haya una idea fija de -hay que reconquistar un territorio nuestro-. Ni se les ocurre, no se les pasa por la cabeza... Lo que pasa es que enseguida en cuanto llegan como a la mitad de la península, pues ya en las crónicas empieza a haber una idea de... quieren verse como los sucesores de los reyes visigodos y entonces hablan de que tienen que recuperar el territorio de los visigodos. Y es cuando se empieza a acuñar el término de reconquista, un poco. Las crónicas hablan de una conciencia neo-goda y entonces con Alfonso III, en las crónicas de Alfonso III me parece que ya se habla de esto. Aparte es una manera también de legitimar a los reyes que tienen, porque entonces ellos se ven como que vienen de los godos, que no son alguien perdido por ahí. Incluso a Don Pelayo, el que se supone que empezó toda la historia, pues se le quiere buscar un antecedente godo y no se sabe, bueno, se supone que sí, que él es godo, pero no se sabe exactamente qué relación tiene o si... algunos decían que no, que era astur y que no tenía nada que ver con los godos» (S.1, 25 años, Historia)

Ni Reconquista ni conquista.

Hasta ahora sólo hemos comentado las distintas posiciones adoptadas por los alumnos, tanto de aceptación como de rechazo, hacia la versión histórica tradicional de la Reconquista. Pero, ¿qué ocurre con aquellos que evitan tomar partido por cualquiera de las dos opciones? En este caso, resulta sorprendente observar que son principalmente los alumnos de 5º de Historia (44%) los que se resisten a adoptar abiertamente una posición definida cuando se les plantea si este proceso histórico puede ser considerado realmente una Reconquista, o si por el contrario se trataba de una conquista (véase la *Tabla 3*). Podría argumentarse que dichos alumnos han intentado mantener una posición más objetiva ante el problema planteado y por tal motivo no han adoptado ninguna de las dos perspectivas históricas. Sin embargo, esto no ha sido así. El análisis de sus narrativas revela la gran influencia que tiene el enfoque histórico oficial sobre la Reconquista, a pesar de sus esfuerzos por intentar mantenerse al margen de su contenido. Veamos algunos ejemplos.

La narrativa que ofrecemos a continuación es la de un sujeto que parece enfrentarse por primera vez con este problema. En un principio, no adopta una posición definida. Parte de la idea de que en aquella época no podía hablarse todavía de la existencia de un reino propiamente español, ni tampoco de la existencia de España como nación. También resalta que este movimiento histórico forma parte de un proceso de expansión de los reinos tanto musulmanes como cristianos. A partir de estos argumentos, podría pensarse que la Reconquista de los territorios perdidos por parte de los «españoles» carece de sentido. Lo sorprendente es que al final de su intervención, no se atreve a dar el último paso y vuelve a plantear sus dudas como si no encontrase solución al problema.

«No tengo los suficientes datos, supongo que sí y que no. O sea, Al-Andalus en un principio, antes de que fuera conquistado entre comillas, vamos a decirlo así, por los musulmanes, era un territorio hispánico. Lo que pasa que claro, la península ibérica estaba dividida en tantos reinos que es muy difícil determinar si realmente era reino español o no lo era. Yo creo que no, o sea, era un territorio tanto de..., como fue de los romanos, después de los celtíberos, pero era un territorio muy, muy dividido. Entonces no se puede hablar de España, ni se puede hablar de un territorio plenamente español.

Entonces, bueno, los musulmanes conquistaron un territorio, por ampliación, por expansión de su imperio. Y los Reyes Católicos le llamaron Reconquista porque necesitaban también el territorio de Al-Andalus para su reino. No sé si era reconquista o no, la verdad es que no te lo puedo decir porque lo tengo en duda» (S.3, 23 años, Historia)

Por último, presentamos un texto, generado por un alumno de 5º de Historia, en el que se ofrecen argumentos para considerar a este proceso histórico tanto reconquista como conquista. Aunque reconoce que no era una reconquista si se toma en cuenta que el reino que conquistaba Granada no era el mismo que estaba cuando entraron los musulmanes a la península ibérica; no obstante, también argumenta que era una Reconquista, en vista de que esos territorios formaban parte de lo que antes era España, señalando incluso que desde antes de la época de los romanos constituían una «unidad cultural». Por tanto, señala, éstos tenían que estar integrados debido a que «había unos derechos sobre ese territorio». Pero dejemos que nos hable él mismo.

«Hombre, ni una cosa ni otra. Yo pienso que Reconquista en el sentido de que eso era antes o que eso formaba parte de una cosa que se llama España y que yo creo que desde la época romana y desde antes es una unidad cultural, más o menos, pues era lógico que se pensara que eso pertenecía, tenía que estar unido a la mayoría del territorio, a la cultura que integraba la mayoría del territorio de la península ibérica. En ese sentido sí se puede decir que es Reconquista. Pero no en el sentido de que fuera la misma cosa del reino visigodo que había antes de los musulmanes, que el que ahora conquistaba eso. No era lo mismo, había ahí un cambio y no era una reconquista en ese sentido, porque lo que había ahora era una cosa nueva, que no era lo que había antes. Que no era la misma entidad política la que conquistaba Granada, que la que había antes. En ese sentido no es Reconquista. Pero sí yo pienso que Granada debe... no es que tenga que ser musulmana ni cristiana, pero que sí es un territorio que debía de estar integrado con el resto de la península. Entonces no pienso que sea la misma conquista que Nápoles o Sicilia, porque Nápoles y Sicilia son territorios extra, fuera, extraibéricos, no son de la península. Entonces, hombre, no es que yo justifique eso, pero pienso que había unos derechos sobre ese territorio. No a obligarles a dejar de ser musulmanes, porque pienso que precisamente en esa época era posible que todo el mundo tuviera su religión, pero sí que se integrara. O sea, que era malo que hubiera una unidad

política separada en Andalucía del resto de España, porque Andalucía para mí forma parte de una cosa que se puede llamar España o Iberia o península ibérica o como sea» (S.17, 22 años, Historia)

Como podrá darse cuenta el lector, lo que nos revela este discurso, así como una buena parte de las narrativas que hemos revisado en este apartado, es la gran fuerza que llega a tener el enfoque histórico oficial en la representación histórica de los alumnos. De hecho, hemos visto hasta qué punto la historia oficial está presente en las narrativas generadas por los distintos grupos, a pesar de que una buena parte de ellos mostraron su rechazo hacia dicho enfoque. Y esto se manifiesta también en la resistencia mostrada por los alumnos para aceptar o rechazar abiertamente sus ideas principales.

5.2. Narrativas sobre el descubrimiento de América.

Hasta ahora sólo hemos comentado los resultados obtenidos respecto a la representación que tienen los diferentes grupos sobre la «Reconquista» y la toma de Granada. Pero, ¿cuál es la representación que tienen del descubrimiento de América? ¿Qué episodios y agentes básicos incluyen en sus narrativas? ¿En función de qué tema central organizan estas narrativas históricas? A continuación presentaremos los resultados obtenidos en esta segunda parte de la investigación. En primer lugar comentaremos cuáles son los episodios, agentes históricos y tema central básicos mencionados por los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología. Posteriormente, analizaremos aquellos producidos por los alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia.

5.2.1. Una historia de aventuras.

La *Tabla 4* muestra los episodios y agentes principales incluidos en las narrativas históricas de los distintos grupos. Para saber si existían diferencias significativas entre los grupos con respecto los episodios mencionados, se aplicó un X^2 a cada episodio por separado. En este caso, los episodios que muestran diferencias significativas son los siguientes: episodio 2 ($X_4^2=39,09$ $p=0,0001$), episodio 3 ($X_4^2=42,96$; $p=0,0001$), episodio 4 ($X_4^2=14,22$; $p=0,05$), episodio 6 ($X_2^2=23,63$; $p=0,0001$), episodio 10 ($X_4^2=32,44$; $p=0,0001$), episodio 14 ($X_2^2=14,95$; $p=0,001$) y episodio 18 ($X_4^2=61,09$; $p=0,0001$). Al comparar los grupos entre sí, se encuentran las siguientes diferencias. En cuanto al episodio 2, se obtienen diferencias entre 8ºEGB y el resto de los grupos. Lo mismo ocurre con Psicología cuando se compara con los grupos de Biología e Historia. Respecto a los episodios 3 y 18 son significativas todas las comparaciones entre 8ºEGB, 2ºBUP y Psicología con respecto a los grupos de Biología e Historia. En lo que se refiere al episodio 4 se encuentran diferencias entre 8ºEGB-2ºBUP, 8ºEGB-Biología y 8ºEGB-Historia. Para los episodios 6 y 14 se obtienen diferencias entre 8ºEGB-2ºBUP y 8ºEGB-Psicología. El episodio 10 muestra como significativas las diferencias entre 8ºEGB y Psicología cuando se les compara con Biología e Historia; al mismo tiempo que se encuentran diferencias entre 2ºBUP-Psicología.

EPISODIOS	8ºEGB (n=18)	2ºBUP (n=18)	PSICO (n=18)	BIOL (n=18)	HIST (n=18)
1) Colón era muy listo; buen navegante	4	-	2	3	3
2) El creía que la Tierra era redonda	18***	8	9***	2	2
3) Colón quería dar la vuelta a la Tierra para llegar a las Indias	18***	14***	17***	4	4
4) Pero, en aquella época todos pensaban que la Tierra era plana	11*	4	6	2	2
5) Colón pidió ayuda a varios reyes pero ninguno le dio su apoyo/el rey/reino de Portugal lo rechaza	6	7	7	2	4
6) Hasta que llegó a España y pidió ayuda a los Reyes Católicos, pero al principio no querían apoyarlo	13***	1	2	-	-
7) Así que con la ayuda de unos monjes	8	1	1	-	-
8) Convince a Isabel	9	-	7	-	-
9) Fernando no quería	4	-	-	-	-
10) Colón se lo propone a los Reyes Católicos y recibe su apoyo/los reyes se interesan por su proyecto	13*	8*	17*	2	5
11) Colón intenta vender su proyecto para que lo patrocine alguna de las coronas europeas (España, Portugal, etc.)	-	2	1	8	7
12) Isabel vende sus joyas	4	-	1	-	-
13) Los hermanos Pinzón también le ayudan	2	-	-	-	-
14) Por fin, parte con 3 carabelas	11**	2	2	-	-
15) Los que se embarcaron eran muy pobres o estaban en las cárceles	2	-	3	-	-
16) Llegan a Canarias	3	-	-	-	-
17) Más adelante, los marineros se sublevan; querían volver	7	-	2	-	-
18) Hasta que finalmente llegaron a América	18***	13***	13***	0	0

Tabla 4. Episodios principales incluidos en las narrativas del descubrimiento de América. *Estadístico*

aplicado: X^2 . Niveles de significación: $p=0,05$ (*), $p=0,001$ (**) y $p=0,0001$ (***).

En general, las principales diferencias se obtienen entre los alumnos de 8ºEGB y el resto de los grupos en lo que se refiere a los episodios 2, 4, 6, y 14. Por otra parte, los episodios 3, 10 y 18 muestran la existencia de diferencias significativas entre los grupos de Biología e Historia cuando se les compara con los adolescentes y los adultos universitarios de 1º de Psicología. ¿Cómo interpretar estos resultados? Resulta importante destacar el hecho de que sean los alumnos de 8ºEGB los que mencionan el mayor número de episodios dentro de sus narrativas. Como hemos visto antes, algo similar ocurría en el caso de la Reconquista y toma de Granada. Estos datos indican que la representación histórica de los adolescentes de 13-14 años tiende a ser más personalista y anecdótica que la de los otros grupos estudiados. Así por ejemplo, la mayoría de estos alumnos (72%) menciona en su relato cómo fue que Colón, después de haber recorrido varios reinos, llegó por fin a España para pedir ayuda a Isabel y Fernando. Al mismo tiempo que el 40% de ellos se refiere a la ayuda que le proporcionaron unos monjes para llevar a cabo su empresa. O incluso también un 61% menciona el hecho de que Colón haya salido con sus tres carabelas: la Niña, la Pinta y la Santa María. La narrativa que presentamos a continuación constituye un buen ejemplo del tipo de representación personalista e intencional, característico de este grupo de edad. En este caso, resulta muy interesante observar la forma en que este alumno inicia su relato, es decir, a la usanza de los cuentos y leyendas tradicionales.

«Había un hombre que se llamaba Cristóbal Colón, que él era muy listo y sabía muchas cosas. Y él pues por una parte estaba seguro de que la Tierra era redonda. Y en esa época uno de los comercios más importantes era con Asia, con las Indias. Y esa ruta era muy difícil y muy peligrosa para los barcos. Entonces él pensó que podía dar la vuelta entera hasta llegar a las Indias. Pero en esa época todas las personas pensaban que la Tierra era plana, que más allá estaban demonios y ningún rey se atrevía a darle dinero para esta hazaña o para este viaje. Entonces, pues, Cristóbal pidió mucha ayuda a muchos reyes, al de Portugal, al de Francia, etcétera, y ninguno de ellos le dio su apoyo. Entonces fue a España y la reina Isabel pues creía un poco en este proyecto, pero todavía estaban con la batalla de Granada y todo esto. Entonces le dijo que hasta que no tuvieran... paz en toda España y tuvieran más dinero, pues que no lo ayudaba a hacer el proyecto. Entonces una vez, al cabo de un año, en 1492, le dijo que le ayudaba, vendió sus

joyas Isabel -se dice-. Y Cristóbal Colón pidió ayuda a un montón de personas, a los hermanos Pinzones, etc. Entonces pues partió de un puerto de Espa..., de Portugal, con tres carabelas, la Pinta, la Niña y la Santa María. Entonces se fue a caminar hacia el camino que él creía que iba a dar a las Indias, pero entre las Indias y España estaba América. Y me parece que se murió sin saber que había descubierto América» (S.8, 13 años, 8ºEGB)

En general, los datos revelan la existencia de una gran consistencia respecto a algunos de los episodios mencionados por parte de los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología. Así, los episodios o eventos históricos más mencionados por estos tres grupos son los siguientes:

- 1) Colón creía que la Tierra era redonda (episodio 2);
- 2) El quería dar la vuelta a la Tierra parra llegar a las Indias (episodio 3);
- 3) Colón pidió ayuda a varios reyes, pero ninguno le dio su apoyo (episodio 5);
- 4) Colón se lo propone a los Reyes Católicos y recibe su apoyo (episodio 10);
- 5) Hasta que finalmente llegaron a América (episodio 18).

En contraste con estos datos, las narrativas producidas por los alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia tienden a estar estructuradas en función de otros episodios y agentes históricos. Por tal motivo, pasaremos a comentarlas más adelante en nuestra exposición (véase las *Tablas 4 y 5*).

Sin lugar a dudas, el protagonista principal de la gran mayoría de las narrativas elaboradas por los adolescentes y los adultos universitarios de 1º de Psicología resulta ser Cristóbal Colón. Estos relatos tienden a centrarse principalmente en la descripción, en ocasiones muy detallada, de cuáles eran las ideas, creencias y motivaciones de este personaje histórico; al mismo tiempo que tratan sobre sus acciones. Con gran frecuencia, los alumnos muestran tener una representación heroica de la figura de Colón. Así, la historia del descubrimiento sería como una historia épica, que trata sobre las aventuras y desventuras de un hombre que luchó dura e infatigablemente por llevar a cabo sus proyectos. Y para lograrlo, tuvo que hacer frente a toda una serie de adversidades y

peligros a lo largo de su vida. De hecho, algunos alumnos mencionan cómo fue que en ciertas ocasiones nuestro héroe estuvo a punto de perder la vida. El siguiente ejemplo ilustra esta visión heroica de Colón:

«Cristóbal Colón era un navegante que no se sabe donde nació. Todos dicen que en Génova pero no se sabe. Y entonces él mantenía la tesis de que la Tierra no era plana como decían todos los pensadores, los que tenían la cultura. El no decía que la Tierra era plana porque le parecía imposible. El creía que era redonda, entonces que yendo para al mar Atlántico adentro, pues que llegaría a las Indias, que no hacía falta rodear toda África porque era un viaje larguísimo. Entonces pues consiguió que la reina Isabel, como le gustaban mucho las aventuras, pues que le diese eso. Fernando no quería, pero Isabel consiguió convencerle y al final le dieron las carabelas. Y los que se apuntaron pues fueron sobre todo gente de Extremadura y Galicia, pues los pobres de la península. Los que no tenían cultura, los que no tenían nada que hacer, pues no les importaba y si descubrían algo, pues les venía mejor. Entonces, pues nada, se montaron en la Pinta, la Niña y la Santa María y salieron de Palos. Y entonces empezaron, y bueno, pues no conseguían llegar nunca y ya la tripulación pues se empezó a revolver por falta de agua, de comida debido a los días que ya llevaban. Entonces pues casi hacen... vamos, casi lo matan a Colón hasta que ya un día el Rodrigo, pues divisó tierra y todos muy contentos. Y llegaron a unas islas, no sé si a Cuba o por ahí llegaron, a la Española llegaron. Y entonces pues llegaron y se pensó que era la India y por eso se llaman así indios a los de América»
(S.2, 13 años, 8ºEGB)

Otro dato interesante que forma también parte de la leyenda heroica de Colón resulta ser la visión que se tiene de este hombre que, en contra del conocimiento científico de esa época, mantiene sus ideas sobre la esfericidad de la Tierra (episodio 2). Sobre este punto, el historiador inglés, Raymond Carr (1992) comenta que ningún cartógrafo respetable de aquella época pensaba que la Tierra fuera plana. Asimismo señala que la idea de que algunos fanáticos que apoyaban esta concepción hubiesen llegado a desacreditar a Colón, forma parte de los mitos existentes en torno al descubrimiento de América. Como también forma parte de la leyenda hispánica la historia de las joyas vendidas por Isabel para financiar el viaje de Colón (Carr, 1992; Díaz Plaja, 1987). Por su parte, O'Gorman (1958), también señala que la idea de que el mundo era plano fue descartada desde mucho tiempo

atrás, ya que el conocimiento de la esfericidad de la Tierra formaba parte del saber del mundo Antiguo. Este dato contrasta con la representación que tienen algunos alumnos sobre este hecho, en donde se destaca la originalidad de la idea propuesta por Colón sobre la esfericidad de la Tierra. De modo que en cierta medida se presenta a este personaje histórico como un gran «científico» que luchó infatigablemente contra viento y marea por demostrar sus teorías a lo largo de su vida. Para ilustrar estas cuestiones presentamos a continuación tres narrativas generadas por los alumnos. Como veremos más adelante, en el primer caso se efectúa un «pequeño» salto en el tiempo y se atribuye nada menos que a Newton, antes que a Colón, la idea de que la Tierra era redonda. En el otro ejemplo se menciona la gran ayuda dada por Isabel y Fernando para llevar a cabo el proyecto de Colón, a pesar de que éste iba en contra de las ideas científicas de la época.

«Pues que Colón tenía unas ideas, que dijo pues... Newton creo que las dijo antes, lo de la Tierra que era redonda, y entonces para conquistar las Indias pues quería dar la vuelta al mundo, pero estaba América ahí» (S.18, 13 años, 8ºEGB)

«Bueno, Cristóbal Colón creía que la Tierra era redonda y entonces pues intentó que algunos países le financiasen. El tenía ese proyecto de ir a las Indias, en vez de por el este por el oeste. Y bueno, todos los países le dijeron que eso era una locura porque antes se creía que la tierra era plana y no iba a llegar nunca. Y cuando llegó a... vamos, los únicos que le dijeron que sí podían fueron los Reyes Católicos. Y en 1492, no sé que día, bueno no sé que día partió de Cádiz con destino a Canarias y luego de Canarias hacia lo que serían las Indias y luego se toparon con América» (S.5, 16 años, 2ºBUP)

Respecto a la leyenda de la reina Isabel y sus joyas (episodio 12), los datos obtenidos indican que ésta es una idea que aún sigue formando parte la representación histórica de los alumnos. Veamos algunos ejemplos.

«Pues era Cristóbal Colón, que se supone que era genovés y que este hombre tenía unas ideas de llegar a las Indias dando la vuelta al mundo por el otro lado y así no había que a dar tanta vuelta. Y entonces lo presentó en diferentes países. En Portugal no lo apoyaron y entonces vino a España. Y

al principio le costó un poco, pero luego la reina Isabel vendió todas sus joyas, dio mucho dinero y todo eso y consiguió tres carabelas: la Niña, la Pinta y la Santa María. Y con estas tres partieron rumbo a las Indias y sin querer descubrieron América» (S.9, 13 años, 8ºEGB)

«Pues que había un señor que se llamaba Cristóbal Colón... Y él, o sea, su idea era llegar a las Indias. El no tenía intención de descubrir un nuevo continente. Entonces, necesitaba dinero para eso y se fue primero a Portugal. Y lo que él pretendía no era seguir la ruta... las rutas normales, que eran, una era por África y la otra por el Mediterráneo, sino que él quería ir a través del Océano Atlántico porque estaba convencido de que la Tierra era redonda. Y en aquella época eso no lo pensaba mucha gente. Entonces en Portugal le dijeron que no, que no le ayudaban y se vino para España. Y ya allí, pues primero tomó contacto con un cura o un monje, no me acuerdo quién era, que le llevó a los Reyes Católicos. Y allí bueno, acabó. Hombre, al principio no le dijeron que sí, pero al final consiguió convencerles, sobre todo a la Reina, que se lo tomó como algo muy, muy suyo y llegó incluso a empeñar sus joyas para pagar los barcos y todo. Y nada y al final, pues creo que fueron en tres barcos: la Pinta, la Niña y la Santa María. Y nada, ya salieron del puerto de... no sé si era del Cabo de Palos. De allí salieron y tuvieron muchos problemas hasta que llegaron. Y bueno, creo que Colón se murió sin saber que él lo había descubierto» (S. 18, 19 años, Psicología)

En cuanto a los motivos económicos del viaje emprendido por Colón (episodio 3) se obtuvieron los siguientes resultados. Este episodio resulta ser uno de los más señalados en la mayoría de las narrativas producidas por los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología. Al comparar los grupos entre sí, resultan significativas todas las diferencias entre estos tres grupos con respecto a Biología e Historia (véase la *Tabla 4*). Las siguientes narrativas, producidas por un adolescente de 15 años y un adulto universitario de 18 años muestran con gran claridad que la intención de Colón era poder llegar a las Indias por otra ruta distinta a las seguidas hasta ese entonces.

«Colón quería llegar, o sea había una ruta que era la ruta de las especias, que iba desde las Indias, o sea, desde España hasta las Indias. Y desde ahí se traían especias porque eran importantes. Y Colón quería llegar a las

Indias, pero porque él pensaba que la Tierra era redonda, pero llegando por... o sea, dando la vuelta al globo. Entonces pidió permiso a los Reyes Católicos y se lo concedieron» (S.8, 15 años, 2ºBUP)

«Lo que se dice es que Colón quería llegar a las Indias pero tenía la idea de dar la vuelta, pensaba que era redonda, entonces quería darla alrededor de... su intención no era llegar a América sino a las Indias. Entonces la ruta, la más corta, la normal, estaba ya ocupada porque la tenían los turcos y era imposible. No sé si tenían que pagar impuestos o no sé que tenían que hacer para pasar. Era complicado. Y los portugueses la iban a hacer rodeando África. Entonces al mismo tiempo que salió Colón, no sé si salió otra expedición o algo así, o si ya la tenían. Eso no lo recuerdo bien. Entonces se lo propuso primero a otros reyes. No sé si fue a los de Portugal o a los de su... se supone que era italiano o así. No le hicieron ni caso y entonces vino a España y sí le hicieron caso. Y entonces fue Isabel la que decidió que sí, que le financiaba la expedición. Y salió con los tres barcos para allá. Y lo otro fue un descubrimiento, pero que fue casualidad» (S.7, 18 años, Psicología)

Como puede verse, la representación que tienen tanto los adolescentes como los adultos universitarios de 1º de Psicología sobre el descubrimiento de América tiende a ser una representación muy personalista, centrada fundamentalmente en las acciones e intenciones de Colón y los Reyes Católicos.

5.2.2. Un escenario más amplio.

Hasta ahora, sólo nos hemos ocupado de analizar las narrativas del descubrimiento generadas por los alumnos de 8ºEGB, 2ºBUP y 1º de Psicología. Pero, ¿qué ocurre con los otros dos grupos de adultos universitarios? Como puede observarse en la *Tabla 5*, los alumnos de 5º de Historia y 5º de Biología organizan sus narrativas en función de una serie de episodios y situaciones históricas distintas.

En lo que se refiere a los episodios mencionados por los distintos grupos, los datos muestran la existencia de diferencias significativas respecto al episodio 3 ($X^2=37,22$;

$p=0,0001$) y al episodio 5 ($X^2=44,90$; $p=0,0001$). El primero de ellos hace referencia a la búsqueda de una nueva ruta comercial a las Indias por parte de los españoles o España.

EPISODIOS y ANTECEDENTES HISTORICOS	HIST (n=18)	BIOL (n=18)	PSICO (n=18)	2ºBUP (n=18)	8ºEGB (n=18)
Económicos y Políticos					
1) Los turcos tenían tomada la ruta del Mediterráneo	3	1	1	2	3
2) Los portugueses/Portugal/tenía la ruta por Africa	7	6	3	3	5
3) Los españoles/España/buscaba otra ruta comercial a las Indias	15***	13***	4***	3***	1***
4) Competencia entre España y Portugal	5	3	-	1	-
5) Expansión de las naciones europeas (España, Portugal); desarrollo del comercio en esa época	16***	8***	3***	1***	0***
Culturales					
6) Afán expansionista de la época; estaba comenzando el Renacimiento	7	8	-	-	-
7) Ansias por descubrir nuevas tierras; deseo de aventura; mentalidad colectiva de búsqueda	3	6	-	-	-
8) Viajes de Marco Polo	-	2	-	-	-
9) Desarrollo de la ciencia y la técnica; avances en la navegación.	8	8	-	-	-

Tabla 5. Episodios y antecedentes históricos incluidos en las narrativas del descubrimiento de América. Estadístico aplicado: X^2 . Niveles de significación: $p=0,05$ (*), $p=0,001$ (**) y $p=0,0001$ (***).

Al comparar los grupos entre sí son significativas las diferencias entre: 8ºEGB-Biología, 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Biología, 2ºBUP-Historia, Psicología-Biología y Psicología-Historia. Es decir, los alumnos de 5º de Historia (83%) y 5º de Biología (72%) mencionan con mayor frecuencia este episodio que el resto de los grupos. De modo que ya no es Colón

sino España y los españoles a los que se atribuye la búsqueda de dicha ruta. En cuanto al episodio 5, referido a la expansión de las naciones europeas y al desarrollo del comercio en esa época, son significativas las diferencias entre: 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Historia, Psicología-Historia y Biología-Historia. Es decir, son significativas las diferencias entre Historia y el resto de los grupos. Así, los datos indican que la mayoría de los alumnos de 5º de Historia (89%) se refieren a la situación de expansión política y económica que estaban empezando a experimentar las naciones europeas como España y Portugal durante esa época. A su vez, los alumnos de 5º de Biología hacen referencia a esta situación de expansión, aunque en una proporción más baja (44%); mientras que casi no llega ser mencionada por los alumnos de Psicología (17%) y 2ºBUP (6%).

Respecto a los demás episodios se obtienen los siguientes resultados. En cuanto al episodio 2, correspondiente al control que tenía Portugal de la ruta por Africa, cabe destacar que es mencionado casi en la misma proporción por los alumnos de Historia (39%) y Biología (33%). Algo similar ocurre respecto al episodio 6 referido al afán expansionista de la época, alcanzando una proporción en ambos grupos del 39% y 44%, respectivamente; mientras que el episodio 9, referido al desarrollo científico y técnico alcanzado en esa época, es mencionado en la misma proporción (44%).

Así, los episodios o antecedentes históricos más mencionados por estos dos grupos son los siguientes:

- 1) Los portugueses/Portugal/tenía tomada la ruta por Africa (episodio 2).
- 2) Los españoles/España/buscaba otra ruta comercial a las Indias (episodio 3).
- 3) Expansión de las naciones europeas (España, Portugal); desarrollo del comercio en esa época (episodio 5).
- 4) Afán expansionista de la época; estaba comenzando el Renacimiento (episodio 6).
- 5) Desarrollo de la ciencia y la técnica; avances en la navegación (episodio 9).

En general, los datos obtenidos indican que la mayoría de los alumnos de 5º de Historia, y en menor medida los de 5º de Biología, se refieren en sus narraciones a un conjunto de episodios y antecedentes políticos, económicos, ideológicos y científico-

APPLIED
PSYCHOLOGY

descubrimiento.

A continuación presentamos una narrativa, generada por un alumno de 5º de Historia donde ya se alude a otro tipo de agentes y eventos. A diferencia de las narrativas de los grupos anteriores, ésta se sitúa dentro de un contexto histórico y cultural más amplio. En concreto, este alumno considera que el descubrimiento debe ser entendido en función de los cambios que están teniendo lugar en las distintas sociedades europeas. Tales cambios son vistos como parte del surgimiento de un nuevo periodo histórico: el Renacimiento.

«En Europa había habido una serie de cambios. La sociedad estaba cambiando en esa época. Había muchos cambios en Europa. Es la época del Renacimiento y todo esto, que iba hacia otra manera de entender el mundo. Y desde luego había otros intereses. Ya no les interesaba tanto la guerra solamente por sí misma y cosas de esas. Les interesaban otras cosas. Empezaban a disputarse el control del mundo, bueno, como entendían el mundo como Europa, pues claro, el control de Europa y su entorno. Y claro, control de las especias tanto Portugal como España, el viraje al Atlántico y todo eso que se ha hablado. Y entonces pues no sé, yo creo que sí, que había condicionantes que llevaban a salir hacia afuera a buscar otras cosas. Un proceso de expansión política y económica, indudablemente, porque se buscaba el control de las especias principalmente, porque era la riqueza de aquel momento. Como era difícil el comercio por el Mediterráneo, por Arabia, pues tanto los portugueses circunvalan África. Y luego los españoles, con el proyecto de Colón de dar la vuelta por el otro lado para llegar a las Indias. Había una competencia por el control, eso está claro, la competencia entre España y Portugal era bastante clara, yo creo. Yo creo que el que se llegase a América fue... pues eso, un rebote, porque ellos no querían llegar a América, pero bueno, pero que sí que el buscar la otra vía hacia Asia pues era también... no sé, yo creo que aparte de la competencia esa, era algo muy importante para el propio país que lo consiguiera. Que consiguiera el control del dominio de las especias porque eso les iba a significar a lo mejor ser la primera potencia europea. -Pero, ¿a quién te refieres? -Pues a España, a Portugal o a quien lo consiguiera. Inglaterra en ese momento no tenía capacidad, por ejemplo. O Génova pues podía haberlo hecho, pero no le interesaba porque ya tenía Chipre o cosas así. Por ejemplo, Italia. Podríamos decir que Italia no se interesó por ese proyecto porque, yo creo, porque ya tenía más o menos el control de las rutas terrestres hacia China y

entonces no tenía necesidad. Los portugueses ya estaban por Africa. Y los españoles pues dijeron -aquí la única solución me parece que es por el otro lado- para constituirse en potencia. Porque eso significaba ser una potencia. Indudablemente Italia era el centro de Europa en aquel momento, porque tenía, la llegada de las especias llegaba a Italia, podríamos decir. Las rutas acababan allí y luego de allí se redistribuían. Entonces todos querían tener ese control. Creo que eso era muy importante, vamos, que fue yo creo que lo principal en ese caso. Lo económico, desde luego.» (S.10, 23 años, Historia)

Como puede verse, esta narrativa presenta una serie de características distintas a las comentadas hasta ahora. Por una parte, observamos claramente cómo Colón ha dejado ya de ser el protagonista central del descubrimiento. En su lugar, aparecen una serie de agentes impersonales para ocupar un papel importante en dicha historia. Esta representación histórica nos muestra la entrada en escena de otro tipo de agentes históricos. Bajo el nombre de España, Portugal, Inglaterra o Italia aparecen ahora en un primer plano del escenario, como antes habían hecho Colón, los Reyes Católicos o los hermanos Pinzón. Por otra parte, también resulta muy importante destacar la idea de que el escenario ya no sirve básicamente para enmarcar las acciones de nuestro héroe; sino que más bien tiende a ampliarse, con la función de situarnos en una época histórica determinada. Este intento por dar una mayor contextualización histórica al descubrimiento de América hace que inevitablemente se recurra no sólo a otro tipo de agentes históricos, sino que también se incluyan una serie de elementos causales distintos para explicar lo que estaba ocurriendo. En este caso, por ejemplo, podemos decir que el descubrimiento se explica como el resultado de un proceso de expansión política y económica por parte de las naciones europeas. Desde nuestro punto de vista, el cambio ocurrido en relación a los eventos y agentes históricos incluidos en esta narrativa nos revela hasta qué punto esta representación histórica es distinta que las comentadas anteriormente. A continuación veremos cómo se otorga ya no a Colón, sino a España, el papel principal en este acontecimiento histórico. Al mismo tiempo que se destaca la necesidad de expansión económica que existía en Europa durante aquella época.

«En Europa se están dando importantes cambios que son los que impulsaron a los europeos y en concreto a España que fue un poco la que, digamos que

protagonizó el proceso pues a echarse al mar y encontrar allí un continente o lo que fuera. Lo que quiero decir es que en Europa se estaban dando cambios económicos, como siempre, y entonces hay una serie de necesidades. Se está desarrollando un comercio que en aquel momento, que hasta entonces no tenía tanta importancia. Se necesitaba oro, se necesitaba plata. Se necesitaba tener unas relaciones comerciales que, había una serie de necesidades que quedaban un poco, digamos, agotadas en lo que es el ámbito europeo. Necesitaban otro tipo de mercados, hay un cambio económico importante. Entonces esto hace que se busquen nuevos mercados, se busquen nuevas fuentes o nuevos lugares donde, más que lugares porque ellos tampoco tendrían una concepción de que existiera América, pues ¿cómo encontrar esos nuevos recursos? esos nuevos recursos que no tenían. Entonces bueno, pues pensaron en la India o en todos estos territorios que ya se conocían, que eran muy lejanos a Europa, y bueno, era una necesidad de expansión. Entonces en ese sentido se presentó la empresa colombina y si no hubiese tenido además justamente ese motivo de necesidad de expansión, pues probablemente los Reyes Católicos no hubiesen apoyado a Colón en ese... En principio era una empresa suicida, no se conocía lo que había más allá. No se sabía si podía durar mucho su viaje, era algo como, como si hoy en día decimos -pues nos vamos a...- no sé. Entonces era justamente pues eso, una necesidad de encontrar nuevos recursos, de todos estos cambios que se estaban produciendo en Europa necesitaban una expansión -Pero, ¿te refieres a una necesidad de...? -A una necesidad general de Europa, creo yo» (S.7, 22 años, Historia)

Respecto a la contextualización histórica del descubrimiento, la narrativa que presentamos a continuación ilustra la gran importancia que dan algunos alumnos de Historia al entorno cultural e ideológico en que se llega a producir este evento. Así, el descubrimiento es considerado por esta alumna como un hecho que forma parte del Humanismo, entendido como un amplio movimiento cultural que se estaba desarrollando. Desde esta perspectiva, Colón es visto como un hombre de su tiempo. Se destaca también el papel que tuvo la reina Isabel para apoyar el proyecto presentado por Colón. Pero como veremos a continuación, esta referencia se encuentra vinculada a motivos de expansión política y económica.

«Pues es una revolución cultural. Date cuenta que en ese momento es cuando está empezando a darse el Humanismo. Bueno, en España llega un poco más

tarde, pero Colón viene de Italia. Y el Humanismo era una revolución cultural en ese momento. En vez de la Escolástica que se estaba dando en la Edad Media, que era una cultura un poco más cerrada, en el sentido de interiorizar todos los monasterios a la cultura, en el momento y que el pueblo no tuviera acceso a ella. Yo no sé si no tenía acceso a o... bueno, el hecho es que los únicos que tenían acceso a la cultura eran los monjes y cierta gente de capas sociales altas. Y en este momento el Humanismo está empezando, algunos están empezando a interesarse por otras cosas. Entonces no sé si es la época de Copérnico, pero vamos, el hecho es que se empiezan a estudiar otras cosas. Se empieza a reestudiar a los antiguos, a Aristóteles y a Platón. Entonces se empieza a ver que existen otras cosas en el mundo. Se empieza a expandir la cultura ya no sólo a través de los monjes sino de gente como los nobles, los burgueses, que se estaban adinerando en ese momento, que quieren conocer más la cultura antigua, que se ha dejado muy de lado la cultura griega y romana y que era gente que tenía unos conocimientos importantes. Entonces es como dejar un poco de lado la religión. O sea, más que dejar de lado la religión, dejar de lado el monopolio de la religión, a través de la cultura. Entonces, Colón yo creo que es un hombre, que es humanista, que viene de Italia, esto lo tiene más o menos... está embuido más o menos en esa revolución cultural que se está dando en ese momento. Entonces, es un hombre que estudia, que tiene inquietudes y claro, se choca de golpe con una cultura española, bueno española, castellana, por decirlo así, que es mucho más cerrada porque es mucho más tardía. Está más retardada en ese sentido. Entonces, claro, choca bastante. Es un tío que tiene muchos problemas para poder... y luego bueno, es importante que, yo creo que pudo llevarlo a cabo, que los Reyes Católicos, que la reina tenía mucha visión de futuro, la reina Isabel, porque en ese momento se empieza a expandir también la navegación inglesa y la navegación holandesa. Y los portugueses empiezan a descubrir cosas por las costas de África. Se empiezan a descubrir los instrumentos de navegación. Y es gente, políticamente muy, muy interesante. De Isabel la Católica te hablo, porque ve que expandiéndose no sólo en la península sino en otros territorios puede hacer un imperio. Entonces le defiende en un momento dado. Colón se encuentra con muchas trabas. Pero ella dice -bueno, si este tío tiene razón, como los portugueses y los holandeses... veo que es un tío con conocimientos, entonces puede descubrir o puede conquistar nuevas tierras y podemos tener mucho poder- El imperialismo, bueno, el colonialismo es una fuente de riquezas muy grande, entonces Isabel la Católica yo creo que lo tenía que tener muy en cuenta en ese momento» (S.3, 23 años, Historia)

Asimismo, podemos observar en la siguiente narrativa, generada por una estudiante de 5° de Biología, la gran importancia que tuvo la época histórica en que se produjo el descubrimiento. En este caso resulta muy interesante observar la posición crítica que mantienen hacia la figura de Colón, hasta el punto de concederle una escasa importancia como protagonista principal de este evento. En su opinión, Colón, al igual que otros personajes históricos, sólo tuvo la suerte de haber nacido en el momento apropiado.

«Sé muy poquito. A ver, pues antes de la conquista, si estamos en el siglo casi XVI, pues por aquel entonces estaba comenzando el Renacimiento y la gente se preocupaba un poquito más, va saliendo de lo que era el dominio del Cristianismo. Hubo una época donde las ciencias se dejaron de un lado, entonces la gente era supersticiosa. Y de repente hacia el Renacimiento, comienzan de nuevo a retomar libros, los musulmanes nos trajeron la filosofía, nos trajeron ciencias, nos trajeron aparatos, y entonces me imagino que las personas dejaron de pensar que aquí habíamos venido a sufrir y a aspirar por el Paraíso y buscaban una mejor forma de vida. Y entonces la ciencia te trae mejor forma de vida. Y me imagino que comenzaron a interesarse un poquito más por lo que es el hombre en sí, por lo que rodea al hombre. Y claro, pues si empiezas a interesarte por lo que te rodea, redescubres a pensadores de la Antigua Grecia y aquella gente había hecho, bueno, tenían descubrimientos interesantes. Pues, bueno, a poco que pienses, mejorarán las técnicas de guerra, las técnicas de navegación, mejorará en resumen tu calidad de vida y además puedes llegar a averiguar que la Tierra es redonda. Entonces no parece tan difícil. Y claro, si la Tierra es redonda, dando vueltas, tienes que volver a España, y a lo mejor encuentras una ruta que te acorta el camino hacia, bueno, pues a la tierra de las especias, y de las sedas, y tal. Y por qué no intentarlo. Tengo mejores carabelas, estoy convencido de que puedo dar la vuelta al mundo y puedo llegar antes. Y si tú me patrocinas, yo te voy a cargar de oro, porque en lugar de tardar un montón de años en llegar, con burros y no sé qué, pues voy a tardar unos meses con unos barquitos. Entonces, bueno, yo creo que se juntó también todo. No me parece... no creo que Cristóbal Colón se llevara la palma, ni que fuera él que lo descubrió. No, lo que pasa es que nació en el momento adecuado... Siempre pasa igual, que hay gente que se lleva la palma y todo el mundo cree que son genios y es que tuvieron la suerte de nacer en el momento adecuado» (S.8, 22 años, Biología)

A su vez, en la siguiente narrativa se considera también al descubrimiento de América como resultado del momento histórico en el que confluyen una serie de elementos causales distintos. Entre ellos se destacan la competencia comercial mantenida entre España y Portugal, los avances tecnológicos, así como la mentalidad de búsqueda existente en esa época.

«Pues, yo creo que había... no sé, también históricamente se había llegado al momento propicio para que hubiese un descubrimiento de este tipo, o sea que se había conseguido la tecnología apropiada, estaba ya a punto. Había ya incluso una mentalidad a nivel colectivo de buscar nuevas cosas, de... un poco de innovar y luego también, estaba la historia del pique que tenían económicamente Portugal y España. Entonces ese pique también forzó un poco que cada uno por un lado pero los dos llegaron al mismo objetivo: descubrir tierras nuevas y colonizar. Y luego económicamente también es muy importante. La economía yo creo que ya estaba prácticamente estancada, o sea, los canales de comercialización, económicos convencionales estaban ya muy... estaban obsoletos, entonces también, el hecho de que se introdujese algo nuevo, pues a lo mejor motivó que aquello fuese a más. O sea, a lo mejor en otro momento histórico se hubiese descubierto América, pero no se habría colonizado. Y de hecho yo creo que incluso lo que dicen de los vikingos, pues probablemente se descubrió, pero no se colonizó porque el momento no era el adecuado. Pero en este caso sí. En este momento se descubrió y además era el momento adecuado para que se colonizase, entonces aquello sí que tiró para delante» (S.6, 25 años, Biología)

Por último, ofrecemos un buen ejemplo de lo que constituye una representación histórica en la que el escenario se amplía para dar paso a un conjunto de episodios, situaciones y agentes históricos de naturaleza muy diversa. Como podremos observar, este alumno pasa directamente a explicar por qué se produjo el descubrimiento de América. Entre las distintas cuestiones a las que se refiere podemos mencionar las siguientes: el bloqueo de los mercados orientales por parte de los turcos, la búsqueda de nuevas rutas hacia las Indias y el desarrollo de una nueva economía capitalista. Todo ello provoca a su vez el surgimiento de un nuevo espíritu mercantil en las distintas sociedades europeas que, unido al espíritu aventurero, crean una nueva mentalidad entre las personas de aquella

época. También destaca el impulso mesiánico que podían tener Colón y los Reyes Católicos por imponer su cultura y su religión a otros pueblos, aunque siempre unido al espíritu mercantil que comenzaba a surgir entre ellos. Por otra parte, señala el gran desarrollo tecnológico y cultural logrado en Occidente y cómo esta situación permitió desarrollar una «máquina de poder de conquista más fuerte» para explotar a otras culturas.

«Como los otomanos habían conquistado Constantinopla y todo esto, pues habían cerrado la ruta de las especias y todo Venecia y Génova fueron muy perjudicadas por eso porque se había cerrado la ruta hacia la India y hacia Oriente. Esa es una causa. La conquista otomana de Bizancio había cerrado los mercados orientales. Esa es una causa que siempre se ha aducido para decir que había que buscar una ruta alternativa hacia la India. Esa sería una causa económica, que es muy importante, me imagino. Y luego otra causa es la nueva economía capitalista que se está desarrollando ahora hace que sea necesario urgentemente obtener, empieza la ambición por obtener botín, materias primas, oro, minerales, cosas necesarias, porque hay escasez de moneda, porque se está desarrollando una economía más capitalista, más de intercambio, o sea, más comercial. Y la gente empieza a buscar a su alrededor lugares donde poder explotar, lugares donde poder sacar cosas. Por eso empiezan las expediciones portuguesas a África, que comienzan en este momento también, son paralelas. Los castellanos conquistan Canarias, porque ya hay una necesidad de empezar a conseguir donde sea esclavos, empieza incluso la búsqueda de esclavos, cuando antes no había habido esas preocupaciones o no eran tan urgentes. Y hay una demanda social. Y siempre que un espíritu mercantil se apodera de una sociedad, esa sociedad se vuelve menos cerrada y siempre se abre a buscar, porque cuando uno se hace mercantil o comercial o capitalista sabe que si se cierra a sí mismo, se queda en su territorio, el beneficio disminuye. Siempre viajando, o sea, yo asocio de alguna manera el espíritu mercantil con el espíritu aventurero. Uno se mueve de su país cuando busca un beneficio. Luego ésta es una de las causas que también se aducen, la nueva circunstancia social de Occidente que hace que la gente se quiera mover, quiera buscar nuevos horizontes. Luego también está un poco la idea ésta quizá, del nuevo orgullo, la nueva autosuficiencia occidental tras el Renacimiento. O sea, la cosa renacentista de superioridad cultural y también un poco de superioridad de la religión cristiana sobre todas hacen que haya impulso evangelizador. Yo creo que tuvo también mucha influencia en el sentido de decir, -vamos, que nosotros somos los mejores, vamos a llevar nuestra religión, nuestra cultura a todo

el mundo. Entonces allí hay un impulso medio mesiánico de difundirlo, que también estaba un poco en las Cruzadas medievales, pero ahora quizá está teñido un poco más de mercantilismo porque ahora hay más espíritu mercantil. En cambio, yo creo ahora que descaradamente los Reyes Católicos, por ejemplo, o Colón, aunque Colón también tenía mucho de mesianismo, leyendo sus cartas y eso se ve que él estaba muy convencido del carácter mesiánico de su misión. Entonces este quizá nuevo orgullo occidental unido al espíritu mercantil que ya descaradamente invocan los Reyes, Colón y todo el mundo por allí ya sin cortarse un pelo, sin disimularlo. Entonces estas tres cosas juntas yo creo que serían lo fundamental. Y luego claro, los descubrimientos que hayan hecho en navegación, la brújula y todo eso parece que también influyó mucho. Eso dicen, vamos, no sé yo. Pero, vamos, me imagino que esto yo también lo uniría al nuevo ciclo de pujanza de Occidente cultural, tecnológico. Pues claro, cuando uno empieza a descollar tecnológicamente, la tecnología da poder sobre otras culturas. Empieza a mirar a lo mejor con avaricia a las culturas que están en una situación de debilidad y empieza a sentirse fuerte como para salir al exterior y a comerse a las otras culturas y a explotarlas, si puede. Entonces Occidente empieza a sentirse más fuerte. Empieza a sentirse superior, con mejores barcos, con mejores armas, con una cultura más fuerte, entonces, bueno más fuerte. Entonces yo diría, resumiendo sería: capitalismo, mesianismo, desarrollo tecnológico y cultural en Occidente, que se empieza a aventajar a otras culturas y el cierre de los mercados orientales que unido a la misión esta mercantil, pues claro, les impulsaba a todo lo demás» (S.17, 22 años, Historia)

5.3. Valoración sobre las consecuencias de ambos eventos.

5.3.1. ¿Había derecho?

¿Cuál es la valoración que realizan los alumnos respecto a las consecuencias que tuvieron tanto la toma de Granada como el descubrimiento de América? ¿Hasta qué punto llegan a ser justificadas la expulsión de los árabes, por una parte, y la explotación a que fueron sometidos los indígenas de América, por otra? ¿Ambos hechos son valorados de manera similar o más bien distinta? Y en este último caso, ¿de qué depende esta valoración? A continuación vamos a presentar los resultados obtenidos en la última parte de la entrevista. Como hemos dicho anteriormente, una vez que los alumnos habían expuesto sus ideas sobre lo ocurrido en Granada se les preguntaba: «desde tu punto de vista, ¿tú crees que había derecho para expulsar a los árabes de la península?» Y en el caso del descubrimiento: «¿había derecho para explotar a los indígenas en América?». Estas preguntas tenían por objetivo analizar hasta qué punto ambas situaciones históricas eran valoradas como similares o distintas por los distintos grupos. Partíamos del hecho de que ambas eran producto de una conquista e implicaban una situación de desigualdad y dominación hacia ambas culturas, tanto musulmana como indígena americana, por parte de los reinos de Castilla y Aragón. La *Tabla 6* muestra los resultados obtenidos por los distintos grupos respecto a la valoración que hacen de las consecuencias de ambos eventos históricos.

¿Había derecho?	Granada			América		
GRUPO	Sí	No	Total	Sí	No	Total
8ºEGB	14***	4	18	2	16	18
2ºBUP	7	11***	18	0	18	18
Biología	0	18***	18	0	18	18
Historia	0	18***	18	0	18	18

Tabla 6. Respuestas de los grupos ante las preguntas: a) ¿había derecho para expulsar a los árabes de la península? y, b) ¿había derecho para explotar a los indígenas en América?

Estadístico aplicado: X^2 . Niveles de significación: $p=0,0001$ (***)

Valoración positiva.

De manera un tanto sorprendente, los resultados obtenidos revelan la existencia de diferencias significativas en la valoración que realizan los distintos grupos, pero únicamente en lo que se refiere a las consecuencias que tuvo la expulsión de los árabes de la península ($X^2_3=36,24$; $p=0,0001$). En contraste, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos en lo que se refiere a la valoración que hacen sobre la explotación de los indígenas en América. En cuanto al primer caso, cuando se comparan los grupos entre sí se obtiene que son significativas las diferencias entre: 8ºEGB-2ºBUP, 8ºEGB-Biología y 8ºEGB-Historia. Así, los adolescentes de 13-14 años tienden a valorar de manera positiva la expulsión de los musulmanes, en contraste con el resto de los grupos. Es decir, estos alumnos consideran que sí se tenía derecho a echarles de la península.

En general, los datos muestran la existencia de una gran consistencia en la representación histórica que tienen los alumnos respecto a las consecuencias que tuvo el descubrimiento y la conquista de América. Sin embargo, como hemos visto antes, no ocurre lo mismo con la representación histórica de las consecuencias que tuvo la toma de Granada. En el primer caso, podemos observar que la posición tomada por parte de los distintos grupos resulta ser muy clara: no había derecho para explotar a los indígenas. No obstante, cuando se trata de los árabes, las cosas cambian, al menos para los adolescentes. Así, resulta muy interesante observar que el 78% de los alumnos de 8ºEGB y casi el 40% de 2ºBUP señalan que sí había derecho para expulsar a los árabes de la península. ¿Cómo explicar estos resultados? Antes de intentarlo, veamos primero algunas de sus respuestas.

«Sí, porque igual que ellos entraron aquí y nos expulsaron a nosotros, pues nosotros también teníamos que recuperar nuestros territorios» (S.1, 14 años, 8ºEGB).

«Yo creo que sí, porque vinieron a arrebatarnos nuestras tierras, o sea, España y no tenían por qué... no sé, es que se hubieran quedado allí, porque si estábamos nosotros aquí, pues no tenían por qué venir a quitarnos España. -O sea que entonces llegaron a España, ¿y la tierra era de quién? - Pues de nosotros, de los españoles. -Y luego los árabes estuvieron aquí mucho tiempo, ¿no? -Sí. -¿Y seguía la tierra siendo de los españoles? -Sí,

y menos mal porque si no imagínate...» (S.4, 13 años, 8ºEGB).

«Yo creo que sí porque llevaban casi 800 años y si España era nuestra, pues que no nos la quitaran» (S.13, 13 años, 8ºEGB).

«No sé, es que en principio si era la península ibérica y estaban los españoles y eso no sé muy bien cómo entrarían los musulmanes y eso, pero si lo conquistaron todo eso así por la fuerza, me imagino que si era territorio español, me imagino que estaría bien que lo reconquistaran otra vez» (S.15, 14 años, 8ºEGB).

«Sí, porque antes de que llegasen ellos, ya estaban allí gente... los celtas o alguno de estos pueblos, antes de que llegaran los árabes. Y yo creo que eso era territorio español. Y los Reyes Católicos yo creo que hicieron bien al volverlo a coger» (S.6, 15 años, 2ºBUP).

«Hombre, no sé, pero supongo que sí porque... hombre, tampoco es echarlos así, - oye tú te vas- pero yo creo que si se... el que conquistaba eso era el que tenía derecho a decir que se podía echar porque si ellos nos lo vinieron a quitar, pues nosotros los echamos» (S.14, 15 años, 2ºBUP).

Sin lugar a dudas, las respuestas anteriores nos muestran hasta qué punto la representación histórica que tienen los adolescentes sobre la «Reconquista» gira en torno al tema central de la «recuperación de las tierras perdidas». De modo que éste constituye uno de los argumentos básicos más utilizados por ellos. Asimismo, podemos observar cómo esta visión tradicional de la Reconquista se corresponde en buena medida con una historia «mítica» sobre los orígenes de la nación española. Una de las ideas centrales de esta historia mítica sería la idea de que los españoles se encuentran desde tiempos casi inmemoriales en la península ibérica o por lo menos, desde antes de la invasión de los musulmanes. Por tanto, están en todo su derecho para volver a tener las tierras que les habían sido arrebatadas tiempo atrás por los árabes. Sin importar en absoluto que hubieran transcurrido casi ochocientos años. En este caso, resulta muy interesante destacar hasta qué punto esta historia mítica sobre los orígenes de España como nación llega a convertirse en una historia compartida acerca del pasado de la comunidad o nación a la que se pertenece. Por ejemplo, en las respuestas que presentamos a continuación podemos observar la gran identificación mostrada entre los alumnos con los protagonistas de la historia que narran. Esta

identificación se muestra claramente en la utilización que hacen los alumnos del «nosotros» en sus respuestas, ya sea de manera explícita o implícita, como si ellos mismos formasen parte de esta historia épica de Reconquista. Otro de los argumentos que utilizan algunos adolescentes en relación a la expulsión de los musulmanes es el siguiente: de cualquier manera se les tenía que echar dado que éstos representaban una amenaza permanente no sólo para España sino incluso también para Europa. De modo que en cualquier momento podían volver a atacar. Las siguientes respuestas ilustran estas cuestiones.

«...Yo creo que estuvo bien porque si se hubiesen vuelto a reagrupar todos y otra vez para arriba, pues hubiese sido fatal» (S.2, 13 años, 8ºEGB).

«Pues estuvo bien porque si no ahora todo estaría... o sea, que se habrían seguido pues extendiendo hasta Europa, creo yo. Y habría sido pues todo Africa casi toda Europa» (S.18, 13 años, 8ºEGB).

«Ellos nos habían expulsado antes a nosotros, entonces... Había habido guerra, me parece así entre... porque como son distintas doctrinas, pues no sé. Es que de todas formas a los árabes no creo que les guste mucho convivir así con el Cristianismo, porque si no les expulsan, de todas formas, va a haber guerras y va a haber problemas, entonces es mejor expulsarles» (S.10, 15 años, 2ºBUP).

Valoración negativa.

En el apartado anterior comentamos cuáles son los argumentos dados por los adolescentes cuando valoran de manera positiva la expulsión de los árabes. Pero, ¿qué argumentos utilizan los distintos grupos cuando señalan que no había derecho para llevar a cabo tal acción? El análisis de sus respuestas revela que uno de los argumentos más utilizados por los adolescentes es el que hace referencia a la larga estancia de los musulmanes en la península. En base a ello, los árabes podían ser considerados igual de españoles que los cristianos. Veamos algunos ejemplos.

«Yo creo que no era justo porque eran tan españoles como los cristianos. Habían nacido en España y no se les tenía que echar. Ni a los judíos. Eran españoles y no había que echarles. Y fue un retraso total para España porque los judíos eran los banqueros y los comerciantes y la economía se fue al traste; mientras que los árabes eran los médicos, eran principalmente los técnicos de España. Y nosotros estábamos muy mal, estábamos un poco atrasados» (S.7, 13 años, 8ºEGB)

«No, porque llevaban ya mucho tiempo ahí y algo habrían puesto que estuviese bien, habrían hecho algo bien» (S.8, 13 años, 8ºEGB).

«No, porque los árabes llevaban aquí tanto tiempo como... o sea, llevaban ocho siglos y eran igual de españoles que los cristianos» (S.1, 14 años, 2ºBUP).

También, podemos observar que sólo unos pocos adolescentes recurren a la posibilidad de que ambos pueblos siguieran conviviendo juntos. En contraste, la mayoría de los alumnos de Biología destacan el largo período de convivencia mantenido entre musulmanes y cristianos dentro de la península. Los ejemplos que presentamos a continuación ilustran estas cuestiones.

«No, yo creo que hubieran podido convivir perfectamente las dos culturas y todo. Los árabes estaban en un clima aquí tropical, bueno, en un clima muy bueno que a ellos les gustaba y podían haber convivido en paz perfectamente, me parece» (S.11, 13 años, 8ºEGB).

«No, yo no creo que si habían convivido tanto tiempo con los españoles y no... si no hacían nada malo. Yo creo que estuvo mal que los echaran» (S.14, 15 años, 2ºBUP)

«Yo pienso que no, porque con la cantidad de tiempo que llevaban allí, no pienso que los de arriba tuvieran ningún derecho sobre... o nada que reclamar allí, porque con el paso del tiempo pues sabían... de hecho yo imagino que en la zona que estaba ocupada por los árabes, bueno, ocupada entre comillas porque si llevan 8 siglos, pues ocupada sería al principio porque luego ya se había creado allí una convivencia y una unión de culturas. Y eso, que a lo mejor si hubiera seguido pues, vamos, que no tenía que ser mejor que la... o sea, ni mejor ni peor que la tenían los castellanos, o como se llamen los otros, los de arriba vamos. Que sí, que realmente sí

era una conquista otra vez» (S.7, 22 años, Biología).

Observemos ahora que la expulsión de los musulmanes se atribuye en buena medida a la cabezonería y el orgullo mostrado por parte de los Reyes Católicos para llevar a cabo esta empresa. En ambas respuestas, dadas por un adolescente de 13 años y un adulto de 23 años, se destaca también la idea de que ambas culturas, árabe y española, debían haber seguido conviviendo juntas en la península.

«No lo sé, porque siempre hay que admitir cosas nuevas y todo esto, pero como los Reyes Católicos eran así un poco muy cabezotas y todo lo querían para ellos. Yo creo que sí les tenían que haber dejado porque no creo que esté tan mal tener distintas razas y religiones y todo eso en un país. Creo que es mejor para que la gente conozca otras culturas y no se quede siempre en la misma. -¿Pero tú crees que había o no había derecho para hacer lo que hicieron? -No, porque ellos llegaron aquí con todo su derecho como los españoles podían haber ido a su tierra. Entonces no creo que haya derecho a expulsarles» (S.14, 13 años, 8ºEGB).

«Hombre, yo lo primero, como lo veo es que no merecía la pena. Es que para mí lo de Reconquista es un poco absurdo porque la península ibérica ni era ni de los cristianos ni de los árabes, entonces era un poco absurdo. Lo mejor hubiera sido intentar convivir las dos culturas, como de hecho estuvieron mucho tiempo conviviendo, pero claro, no ya en ese momento tan extremo. Pero no sé, quizás ya también por orgullo de los Reyes Católicos, ya por cabezonería quizás un poco, pues la cosa era de acabar una guerra de tantos siglos y intentar echar a todo el mundo de aquí, de España, como pasó también en Toledo con los judíos y eso. Entonces para mí estaba muy mal. A mí no me parece bien. Primero porque además los árabes en ese momento yo creo que eran una cultura que nos daba cien mil vueltas. Eso lo primero. O sea, ellos estaban mucho más evolucionados que nosotros en todo, en cosas sociales, políticas, económicas, en agricultura. Los Reyes Católicos en ese sentido para mí estuvieron bastante mal. En el sentido de los árabes y en el sentido de los judíos porque los judíos, por ejemplo, fue otra cosa absurda, echar de España a una gente que aportaba mucha riqueza» (S.2, 23 años, Biología).

En cuanto a este último ejemplo, cabe destacar lo siguiente. En general, puede decirse que este alumno de 5º de Biología formula una serie de comentarios críticos en relación a la Reconquista y a la expulsión de árabes y judíos de la península. Pero al mismo tiempo podemos observar una cuestión muy interesante en relación a la distancia que muestra este alumno hacia los agentes históricos mencionados en esta historia. A pesar de la distancia con que inicia su exposición, en donde destaca que la península no era ni de árabes ni de cristianos, no obstante, podemos observar que al final de su discurso la distancia que había mantenido se rompe para lograr una identificación. Esta identificación aparece, por ejemplo, cuando compara la cultura árabe con la cultura española o cristiana, señalando que «ellos estaban mucho más evolucionados que nosotros».

Contextualización histórica.

¿En qué medida las respuestas de los alumnos tienen en cuenta el contexto histórico en que se produjeron los eventos históricos? ¿Y cómo influye esto en la valoración que realizan sobre las consecuencias de ambos eventos? Es decir, ¿en qué medida se plantea la importancia de comprender cuáles fueron los posibles motivos que tuvieron los hombres en aquella época para llevar a cabo tales acciones? La *Tabla 7* presenta los resultados obtenidos en relación a la contextualización histórica realizada por los distintos grupos cuando evalúan las consecuencias de ambos eventos.

Contextualización histórica de las consecuencias de ambos eventos.	Granada			América		
	Sí	No	Total	Sí	No	Total
8ºEGB	0	18***	18	1	17***	18
2ºBUP	7	11***	18	6	12***	18
Biología	8	10***	18	3	15***	18
Historia	17***	1	18	18***	0	18

Tabla 7. Contextualización histórica de las consecuencias de ambos eventos.
Estadístico aplicado: X^2 . Nivel de significación: $p=0,0001$ (***).

Para analizar si había diferencias significativas entre los grupos, los datos fueron sometidos a un X^2 . Los resultados obtenidos revelan la existencia de diferencias significativas entre los grupos tanto en Granada ($X^2_3=32,85$; $p=0,0001$) como en América ($X^2_3=40,68$; $p=0,0001$). En ambos casos, al comparar los grupos entre sí resultan significativas las diferencias entre: 8ºEGB-Historia, 2ºBUP-Historia y Biología-Historia. Los datos indican que los alumnos de 5º de Historia tienden a tomar más en cuenta el contexto histórico cuando evalúan las consecuencias de ambos eventos, en contraste con el resto de los grupos. Es decir, son estos alumnos los que más utilizan el argumento de que hay que tratar de entender cuáles pudieron haber sido las razones que tuvieron los hombres para actuar como hicieron en un momento histórico determinado. Desde esta perspectiva, se insiste en que lo ocurrido después de la toma de Granada y el descubrimiento de América debe ser entendido dentro de la mentalidad histórica y cultural, y no desde nuestro punto de vista actual.

Como puede observarse en la *Tabla 7*, mientras que la gran mayoría de los alumnos de 5º de Historia (94%) utilizan este argumento, únicamente llega a ser utilizado por los alumnos de 2ºBUP y 5º de Biología en una proporción del 39% y 44% respectivamente. En contraste, cabe destacar que ninguno de los alumnos de 8ºEGB llega a utilizarlo en sus evaluaciones. Sólo a partir de los 15-16 años, los adolescentes empiezan a plantearse la importancia de situarse dentro de una época histórica determinada para poder comprender dentro de su propio contexto los motivos y las acciones que tuvieron los hombres de aquellos tiempos. Veamos ahora cómo son utilizados estos argumentos por los alumnos.

«Hombre, yo creo que habría que estar en esas circunstancias para poder opinar. Yo creo que en este momento ahora, o sea, en 1994 creo que es un término anticuado porque ahora prácticamente no se expulsa a nadie de un país. Pero yo creo que en esa época, pues probablemente sus razones habría, pero tampoco lo sé» (S.2, 15 años, 2ºBUP).

«Yo creo que en esa época la ideología era bastante diferente a la de ahora, por ejemplo. Y ahí se hacía lo que mandaba, lo que mandaban los reyes. Si los reyes querían, expulsaban a los judíos que no se habían convertido. Ahora mismo pues eso no pasa porque aquí pueden vivir musulmanes o lo que sean... No, no hay derecho. Todo el mundo puede vivir donde quiera. Hombre, puede haber personas que no, que no... por ejemplo, que haya

aquí, yo que sé, moros o lo que sea y no les guste que estén aquí. Pero claro, ellos pueden estar aquí si quieren» (S.7, 15 años, 2ºBUP).

Las respuestas que presentamos a continuación, dadas por tres alumnos de 5º de Biología, se encuentran más elaboradas que las anteriores. En ellas se señala que no podemos juzgar lo que ocurrió en otros tiempos desde nuestra perspectiva histórica actual. También podemos observar que resaltan la gran importancia que tenía la religión y cómo fue utilizada con fines políticos para lograr la unidad de los reinos.

«Ahora está claro que no. Lo que pasa es que hay que analizar a los personajes dentro de la época y la civilización en que vivían. Desde el concepto que tenemos ahora de la religión y de la libertad de pensamiento y todas estas cuestiones está claro que no, pero en aquel entonces supongo que sería lo lógico y lo normal. Hombre, así ahora una pregunta así... está claro que no, vamos, no había derecho, ellos llevaban generaciones de árabes viviendo ahí con su culto y su cultura y no había por qué echarles. (...) A lo mejor lo que nosotros vemos normal y lógico ahora dentro de 500 años se ve completamente aberrante como vemos nosotros ahora eso» (S.18, 22 años, Biología)

«Derechos en realidad no hay. Lo que pasa es que, claro, es que ahora se habla de derecho de manera muy diferente a como se hablaba entonces. Entonces tenían, vamos a poner, tenían como la obligación moral, o sea, es una cosa difícil porque hay que ponerse también en el pensamiento de la gente, o sea, yo no los quiero tampoco ni exculpar ni nada, porque... o sea, es una cosa un poquito aberrante. Expulsaron a todos los judíos. Expulsaron a todos los musulmanes. Pero hay que estar un poquito con el pensamiento de la época. O sea, en aquella época ellos, o al menos tenían como conciencia de que habían estado sometidos al maligno, como quién dice. Y entonces, pues lo que intentaban era expulsar eso. Y además, por más, también era un poquito pues por la manipulación del reino. El reino quería la unidad, al fin y al cabo. Y entonces la única manera de tener esa unidad, es eso, pues dar realmente una excusa para que todo sea esa unidad. Y la única excusa que tenían es eso, si éste era un reino cristiano, tiene que volver a ser un reino cristiano. Y para que sea un reino cristiano hay que limpiarlo. Y entonces, pues claro, hicieron una operación de limpia, todo lo fuerte que pudieron» (S.10, 22 años, Biología)

Por último, son los alumnos de 5º de Historia los que ofrecen una contextualización histórica más amplia cuando evalúan las consecuencias que tuvo la toma de Granada. Consideran que la expulsión de los árabes debe ser entendida dentro del movimiento de expansión de los reinos cristianos. O bien como producto de las luchas religiosas ocurridas en Europa. La siguiente narrativa que presentamos a continuación plantea que este hecho no tiene ninguna justificación si lo evaluamos desde nuestro punto de vista actual. Sin embargo, sí la tiene si nos situamos desde la perspectiva histórica del siglo XV. Concretamente, formaba parte del proyecto de unificación política y religiosa llevado a cabo por los Reyes Católicos.

« Desde el punto de vista del momento tiene una justificación, que para mí no existe, es decir, no es justo que a un judío o un musulmán tenga que convertirse en cristiano para permanecer, porque... vamos, si yo pensara en el siglo XX de esa manera sería absolutamente, vamos, estaría plagada pues eso, de ese siglo XV. Pero en su momento tenía una justificación porque realmente los Reyes Católicos se alzaron como defensores de la Iglesia, defensores del Cristianismo. Entonces eso era una forma, pero lo mismo que estaban diciendo a los judíos que se convirtiesen al Cristianismo hubiera sido si hubieran sido budistas. Lo mismo. No sé yo hasta que punto es una cuestión de por ser judíos o simplemente porque no eran cristianos. Y entonces en Europa, España estaba haciéndose como la defensora del Cristianismo, porque si hablamos de cuestión de religiones en ese siglo, yo creo que todo se movía por cuestiones de religión. Vamos, no creo que era algo justo contra los judíos y contra los musulmanes. Creo que si hubiera sido en contra, si en lugar de ser judíos y cristianos hubieran sido pues budistas o sionistas hubiera sido lo mismo. Quiero decir que era una cuestión de religión y de su proyecto político. Y una de ellas era el volver a conquistar otra vez todo lo que había sido España. Lo que para ellos era España, porque también lo era Portugal y ponerlos bajo una única fe, que era el Cristianismo. Yo por lo menos es lo que creo. Yo pienso que desde nuestro punto de vista actual pues no tiene justificación» (S.16, 22 años, Historia)

De igual manera, en el siguiente ejemplo se plantea que para poder juzgar los acontecimientos es necesario comprender no sólo lo que estaba ocurriendo en ese momento,

sino que también es necesario comprender la mentalidad de la época. Por tal motivo, no es posible ni tiene sentido juzgar los eventos históricos desde nuestro punto de vista actual. Sólo tiene sentido si juzgamos los hechos desde el punto de vista de sus actores y de su contexto.

«¿Derecho? Es que nosotros no podemos juzgar los acontecimientos que ocurren en ese momento porque no tenemos ni esa ideología, ni ese pensamiento, estamos viendo las cosas desde fuera, nosotros nos tenemos que meter en esa época. Desde mi punto de vista, si yo lo juzgo hoy, no hay derecho para expulsar a nadie porque el mismo derecho que tendría un judío viejo, un judío que llevaba muchísimo más tiempo que un cristiano pues probablemente habría judíos que llegan aquí con el Imperio romano y por tanto, anteriores a los cristianos, no es lógico. Pero no podemos prejuizar ni juzgar los acontecimientos que se produjeron en aquel momento desde nuestro punto de vista. -O sea que podríamos distinguir entre el punto de visto actual y ... -Sí, y el punto de vista de la época. En ese momento, visto en el contexto, en lo que ocurre antes y en lo que ocurre después es lógico, visto en ese momento. Desde nuestro punto de vista es una aberración. Desde su punto de vista, de los Estados nacionales, de una religión, de un Estado, no es lo mismo» (S.13, 22 años, Historia).

5.3.2. Diferencias y semejanzas.

¿En qué medida puede considerarse que la expulsión de los árabes, por una parte, y la explotación de los indígenas en América, por otra, pueden tener ciertos rasgos en común? ¿Hasta qué punto la valoración que hacen los alumnos sobre estas dos situaciones históricas se muestra más o menos influenciada por ciertas cuestiones de tipo ideológico en un caso que en otro? Es decir, ¿en qué medida la aceptación mostrada por los alumnos hacia la versión histórica tradicional sobre los orígenes de España como nación hace que lleguen a considerar más justificado un evento histórico que otro? A continuación comentaremos los resultados obtenidos en esta última parte de la entrevista. Pero antes recordemos cuál era la tarea que se planteaba a los sujetos. Una vez que habían valorado las consecuencias de ambos eventos históricos se les preguntaba lo siguiente: *«¿tú crees que la expulsión de los árabes, por una parte, y la explotación a que fueron sometidos los*

indígenas en América, por otra, serían cosas similares o distintas?» La Tabla 8 muestra los resultados obtenidos por los distintos grupos en relación a las diferencias y semejanzas que pueden tener ambos eventos.

¿La expulsión de los musulmanes de la península y la explotación a que fueron sometidos los indígenas en América serían cosas similares o distintas?			
GRUPO	Similares	Distintas	Total
8ºEGB	2	15***	17
2ºBUP	12***	6	18
Biología	17***	1	18
Historia	17***	1	18

Tabla 8. Diferencias y semejanzas respecto a las consecuencias de ambos eventos históricos. Estadístico aplicado: X^2 . Niveles de significación: $p=0,0001$ (***).

Los datos fueron sometidos a un X^2 y muestran la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos ($X^2_3=36,05$; $p=0,0001$). Al comparar los grupos entre sí, las diferencias se encuentran entre: 8ºEGB-2ºBUP, 8ºEGB-Biología y 8ºEGB-Historia. Es decir, son significativas todas las diferencias entre 8ºEGB y el resto de los grupos. Estos datos revelan que la gran mayoría de los adultos universitarios de Biología (94%) e Historia (94%), así como los adolescentes de 2ºBUP (67%) consideran que la explotación de los indígenas y la expulsión de los árabes son cuestiones similares. En contraste, esta idea sólo llega a ser compartida por parte de los adolescentes más jóvenes en una proporción muy baja (11%). A diferencia del resto, la gran mayoría de estos alumnos (83%) piensan que la expulsión de los árabes y la explotación de los indígenas son hechos históricos muy distintos y que por tanto, había más derecho en un caso que en otro. Veamos algunas de las respuestas dadas por los adolescentes más jóvenes. Al igual que en casos anteriores podemos observar no sólo la gran aceptación mostrada por parte de los alumnos hacia la versión histórica tradicional de la Reconquista, sino también hasta qué punto llegan a identificarse con los protagonistas de esta historia épica.

«Hombre, los musulmanes nos quitaron las tierras a los españoles, entonces pues no te gusta que te quiten las tierras, pues entonces tampoco se las

quites tú a los demás. Yo creo que cada uno debería tener su trozo de tierra y no andar buscando más, porque luego cuantas más tierras haya, más líos hay en cuanto a la gobernación y todo eso» (S.3, 14 años, 8ºEGB)

«No, yo creo que es diferente porque cuando estábamos en España y echamos a los judíos, primero por su religión y porque eran más poderosos que nosotros y queríamos a España para nosotros. En cambio, en lo de América, ellos estaban primero y les matamos para conseguir lo que ellos tenían. Me parece que es distinto. Una cosa es para impedir que nos lo quiten y la otra es para cogérselo» (S.8, 13 años, 8ºEGB)

«Son cosas distintas, porque es que en la expulsión de los árabes, tenían razón porque eran tierras que habían pertenecido a España desde siempre. Y si los Reyes Católicos creían que para su política era mejor echar a los árabes pues tenían derecho a echarles. Y además les ofrecieron las opción de convertirse a la religión cristiana y quedarse allí. En cambio, con los indígenas no tenían tanto derecho a echarles porque eran las tierras de los indígenas y habían estado viviendo allí desde bastante tiempo. Y esas tierras no tenían por que pertenecer a España sólo por haber llegado hasta ella los primeros, porque podía haber llegado otra nación antes que ellos.- Y si pensamos en lo que me dices, ¿los árabes llevaban casi 800 años en España? -Ya, pero es que los árabes entraron por la fuerza a invadir los territorios de España. Y también los españoles entraron por la fuerza a invadir los territorios de las Américas -¿Y cuando los árabes llegan a España por primera vez, cuántos años llevaban los españoles allí, antes que los árabes? -¿Los españoles? Desde mucho antes de la romanización, los iberos y los celtas que fueron los que dieron origen a la población española, pues llevaban allí bastantes siglos ya. Por lo menos llevaban 10 siglos como poco» (S.10, 13 años, 8ºEGB)

«No, es que lo de España es diferente porque de España teníamos que echar a... o sea, tenían que echar a los que no eran del país, aunque habían tomado un territorio pero era, pertenecía al país. Pero en el otro caso, yo creo que los españoles nos equivocamos porque no había que hacerles nada a esas personas. Simplemente saber que estaban allí y bueno, si estaban atrasadas pues ya se adelantarían solas pero no había derecho a destrozarles» (S.14, 13 años, 8ºEGB)

En general, los principales argumentos utilizados por los adolescentes pueden

resumirse en los siguientes puntos básicos. En el caso de la toma de Granada éstos serían: a) los españoles estaban desde siempre en la península, b) los árabes llegan, invaden la península y les arrebatan sus tierras, «nuestras tierras», c) por tanto, los españoles tienen todo el derecho para intentar recuperarlas. Y en el del descubrimiento de América: d) los indígenas estaban desde siempre en América, e) los españoles llegan, los conquistan y les arrebatan sus tierras, f) por tanto, los españoles no tenían derecho para hacerlo. Así las cosas, la conclusión es muy clara: ambas situaciones históricas resultan ser muy distintas. En el primer caso, los españoles sí tenían derecho para expulsar a los árabes porque estaban luchando por volver a tener sus tierras; mientras que en el segundo, no tenían derecho para explotar a los indígenas dado que América no formaba, todavía, parte de sus dominios. Desde este punto de vista, la conquista o dominación de un pueblo por otro, sólo tendría una legítima justificación cuando se trata de salvar o incluso de recuperar lo que ellos consideran como su «patria» o nación. Como podemos apreciar, estos resultados nos muestran la gran fuerza que ejerce la versión tradicional de la Reconquista en la representación histórica que tienen los alumnos sobre este evento. Pero no sólo los adolescentes más jóvenes utilizan estos argumentos. También los adolescentes de 15-16 años mantienen, en buena medida, una representación similar a las comentadas anteriormente. Veamos algunos ejemplos.

«Yo creo son distintas porque los árabes es que nos habían invadido a nosotros y los echamos en nuestro derecho porque eran nuestras tierras. Pero los indígenas no habían invadido aquello, ellos vivían allí y los echaron, pero con otro motivo, o sea, para colonizarlo y eso. Son los mismos motivos de... de tener las tierras pero no de... la forma de echarlos, porque ellos no habían invadido América y estaban allí cuando nosotros llegamos -O sea que la diferencia sería que los árabes llegaron pero las tierras eran de... -Que los árabes nos habían invadido. Teníamos derecho a echarlos porque las tierras eran nuestras. -¿Pero aunque ellos hubieran estado casi ochocientos años viviendo en la península? -Sí, yo creo que sí. -¿Y cuánto tiempo ha pasado desde entonces? Quiero decir, si los árabes estuvieron 800 años, ¿tu sabes cuanto tiempo ha pasado desde entonces? - Pues ha pasado.. a ver... estuvieron hasta el 1492 o por ahí, pues han pasado 5 siglos o 6. O sea que estuvieron viviendo más que nosotros ahora. Sí, pero... era nuestra tierra. -¿Y antes de los árabes, quienes estaban? - ¿Antes de ellos? Antes de los árabes estaban los... ¿quienes estaban?, no sé

pero, eran nuestras tierras. Estaban los españoles antes, llegaron los musulmanes y nos invadieron de mala manera. - Y por eso en un caso hay derecho y en otro no? -Claro» (S.16, 15 años, 2ºBUP)

«Supongo que estaría más justificado en el de los árabes, porque los árabes estaban en territorio español, entonces no era para dejarlos porque se hubiesen vuelto a formar y atacar otra vez a España. Y lo de los indios, pues lo veo más... menos justificado porque si ellos ya estaban allí viviendo desde el principio, que los hubiesen dejado vivir también con ellos. No creo que hubiese pasado nada. Porque los indios no tenían armas ni nada para atacarles» (S.6, 15 años, 2ºBUP)

Hasta ahora sólo hemos comentado las respuestas dadas por los adolescentes cuando señalan que las consecuencias de ambos eventos históricos son cosas distintas. A continuación vamos a presentar algunos de los argumentos en los que se plantea que ambas situaciones históricas tienen ciertos rasgos en común. Los siguientes textos, de una alumna de 2ºBUP y otra de 5º de Biología, subrayan que tanto la expulsión de los árabes como la explotación a que fueron sometidos los indígenas implican una gran falta de respeto hacia dichas culturas. Al mismo tiempo que responden a una mentalidad en la que el hombre, en un momento histórico determinado, se cree superior a otros y con derecho a todo.

«Son parecidas. -¿Por qué? -Porque al fin y al cabo ellos pensarían que estaba bien lo que hacían, pero ahora con la mentalidad de ahora yo diría que no. Que había que respetar su cultura, su religión. Creo que nadie tiene derecho de expulsar a nadie de una tierra en la que llevaban mucho tiempo viviendo, ni tampoco de explotarlos como se hizo en América» (S.16, 15 años, 2ºBUP).

«Similares porque responde a la misma mentalidad, al hecho de creerse superiores, de pensar que... no sé, sí eso, lo de creerse con derecho a todo. Una ambición tal que hace que no tengas ni valores ni nada, que pongas todo en función de un único objetivo que es el de alcanzar la máxima riqueza, de poder ostentar una posición en Europa y en el mundo en general. Y pues eso, de expandirse, de crear un imperio, y tener más oro. Y tener más oro para poder financiar más ejércitos y poder expandirse más» (S.7, 22 años, Biología)

En el siguiente ejemplo se plantea abiertamente la influencia que pueden tener las ideas políticas cuando se evalúan las consecuencias que tuvieron ambos eventos históricos.

«Es algo muy parecido, es imponer... es que en el fondo es lo mismo, que es la imposición de la idea suprema. La idea suprema que cada uno tiene es diferente, y entonces si tu estás en el poder impones tus ideas y entonces es hacer desaparecer una cultura diferente. Ni mejor ni peor, diferente. Completamente diferente. Es diferente el pueblo que está por debajo y lo machacas. La verdad es que yo lo estoy viendo un poco alejado y un poco... por mis ideas, iba a decir de izquierdas, pero ya no se sabe lo que es la izquierda y la derecha, entonces, más bien progresistas y eso, pues a lo mejor estoy un poco mediatizado. Si fuese conservador y eso apoyaría la conquista, como mi abuelo lo hace. (...) Entonces sí, tiene mucho que ver con lo de Granada porque es un hecho muy parecido que es que una cultura diferente se impone a otra y la hace desaparecer» (S.13, 23 años, Biología)

De igual manera, el texto que presentamos a continuación plantea que estos dos eventos pueden ser considerados como hechos paralelos si tomamos en cuenta que ambos son producto de la consolidación de un poder político y económico por parte del reino de Castilla.

«Hombre, son consecuencia de lo mismo. La expulsión de los árabes es consecuencia de consolidar un poder en Castilla y el imperialismo en ese momento en América es un poco consecuencia de lo mismo. Entonces, bueno, son hechos paralelos, por decirlo de alguna manera.- ¿Y que quieres decir con esto de que son hechos paralelos? -Pues en el sentido de que el objetivo es el mismo. Es consolidar un poder, consolidar una economía. Lo que pasa es que a los árabes sí se les tenía un respeto cultural, cosa que no se les tenía a los indios. Pero bueno, a pesar de ese respeto cultural se sacrificó eso por consolidar un poder, consolidar un reino, consolidar una economía» (S.4, 23 años, Historia)

Asimismo, se plantea que son hechos similares dado que en ambos casos se trataba de la imposición de la autoridad castellana a otras culturas, tanto desde un punto de vista político como religioso.

«Podrían ser bastante similares en cuanto a la autoridad castellana imponiéndose a un elemento externo al cual hay que convertir, como a los judíos, como a los musulmanes, como a los americanos, que hay que convertir, en eso sí. Lo que pasa que luego con la expansión americana pienso, como ya ha quedado claro, tiene muchísimo más que ver el factor económico, que en el otro, pero sí, a mi modo de ver sí. Desde el momento en que con mi mentalidad de hoy no concibo que a alguien se le imponga algo a un pueblo, individualmente la sociedad nos impone muchas cosas que son convenciones, pero que a un pueblo en conjunto se le imponga algo que no desea de entrada y que queda claramente manifiesto que no lo quiere, es bastante negativo» (S.13, 22 años, Historia)

«Yo creo que es un mismo fenómeno, yo digo, primero me parece que en una situación medieval o feudal hubiera sido imposible la conquista de América. Pero imaginemos que hubiera sido posible. La conquista hubiera sido de otra manera. Primero, el esclavismo que hubo. En una concepción medieval no existe el esclavismo. Existe la servidumbre, que tiene muchos defectos pero desde luego es más humana que la esclavitud. En una concepción medieval los indios hubieran sido siervos de la gleba, pero con derechos. O sea, un derecho, no hubiese sido esa explotación masiva. Luego, ese afán de los españoles por explotar, por sacar todo el oro que pudieran no hubiera sido, hubiera habido un trato yo creo de otra manera, no hubiera sido tan brutal la explotación. Y eso se ve como los anglosajones, que eran mucho más capitalistas. Una mentalidad mucho más capitalista que los españoles porque eran más... había pasado más tiempo, la conquista anglosajona de América, había pasado más tiempo y había evolucionado más el capitalismo. Y había evolucionado más el espíritu mercantil. La conquista que hicieron fue mucho más salvaje porque el sentido, el genocidio indio de los americanos nortes, siempre se ve por motivos económicos. En la reserva ésta hay oro, -alá, todos a....- O sea, es que los españoles ya lo tenían, pero apenas estaba empezando a surgir. Pero ya en los anglosajones era descarado. Entonces yo creo que eso influyó mucho. Entonces yo uno la misma injusticia un poco que se hace y también el deseo ése de uniformización, esa dureza, esa impiedad que se tiene con los musulmanes es aplicada también a los indios de América» (S.17, 22 años, Historia)

CONCLUSIONES

La comprensión de la causalidad histórica que hemos examinado de manera empírica en el capítulo 4 se ha estudiado en el ámbito de los estudios evolutivos y cognitivos, tal y como hemos presentado en el capítulo 2. En esas páginas hemos revisado los estudios de corte piagetiano y cognitivo realizados en las tres últimas décadas. A este respecto se ha puesto de manifiesto que algunos conceptos piagetianos clásicos, como el de pensamiento formal, ha resultado más bien insuficiente para estudiar la representación de los contenidos históricos entre niños, adolescentes y adultos. Una de las razones en las que se basaban los autores de aquel momento, como Jurd o Hallam, para criticar la posición piagetiana se refería a una cierta incapacidad de los sujetos hasta los 16 años, aproximadamente, para enfrentarse con éxito a tareas de tipo histórico. En definitiva, si bien estos resultados eran supuestamente mejores que los obtenidos con tareas de contenido físico, en realidad se enmarcaban en una empresa intelectual que se hallaba más preocupada por la búsqueda de la realidad psicológica de los estadios como tales, que por los problemas específicos que planteaba la comprensión de contenidos específicos como la historia. De hecho, no tardaron mucho en surgir este tipo de críticas de la mano de autores británicos como Dickinson, Lee o Booth. Estos investigadores argumentaban que las tareas utilizadas en las investigaciones evolutivas no lograban capturar los aspectos característicos de la solución de problemas y razonamiento histórico. Por otro lado, también se mantenía que si los alumnos recibían una enseñanza adecuada eran capaces de llegar a comprender los conceptos y situaciones históricas de cierta complejidad. Estas posiciones fueron las que estuvieron en la base de proyectos educativos como *«Historia 13-16»* que tanta influencia han tenido en distintos países. Sin duda, la mayoría de los trabajos que se realizaron alrededor de estas ideas mostraron que la capacidad de comprensión de los sujetos de situaciones y contenidos históricos no era tan limitada como se había mantenido en las primeras investigaciones piagetianas. Sin embargo, los trabajos que en la década de los ochenta abordaron con cierto detalle las características específicas de la comprensión del conocimiento histórico -y más en detalle lo que atañe a la causalidad- lo hicieron con un énfasis más bien de tipo educativo. Quizá por esta razón, no se abordaron específicamente las cuestiones que atañen a la especificidad de dicha comprensión.

Precisamente abordar dichos aspectos ha sido el objetivo fundamental de este trabajo. Nuestro punto de partida ha sido tanto de tipo epistemológico como psicológico. El primero de ellos, recogido básicamente en el capítulo 1, lo hemos considerado necesario ya que nos parece una cuestión fundamental para comprender los problemas que plantea la comprensión de la causalidad histórica. Si tal y como hemos afirmado anteriormente, las explicaciones complejas en el ámbito de la historia no pueden equipararse a las que se ofrecen en las ciencias naturales, es preciso determinar cuáles son los aspectos esenciales de su estructura. Y para ello resulta imprescindible -tal como ha señalado recientemente Topolski- tener en cuenta los citados aspectos epistemológicos. En este sentido, es esencial considerar la distinción entre explicaciones estructurales y explicaciones intencionales.

Los trabajos revisados en el capítulo 2 de Carretero, Pozo y Asensio, Halldén y Voss y otros, así como los que hemos realizado con López-Manjón y Carretero, han investigado la utilización y comprensión de estos tipos de explicaciones por parte de adolescentes y adultos con diferentes grados de conocimientos específicos al respecto. Como puede verse en dichas investigaciones una cuestión esencial que se ha planteado al respecto es si las explicaciones de adolescentes y novatos son básicamente más intencionales que estructurales. No obstante, con frecuencia ha surgido también en este campo la necesidad de distinguir entre explicaciones personalistas e intencionales, siendo las primeras de carácter más elemental que las segundas, puesto que suelen incluir elementos de carácter más concreto y superficial.

Éste ha sido el marco general en el que se ha planteado nuestro trabajo y en el que hemos pretendido llevar a cabo un análisis detallado de las explicaciones de varios grupos de edad y distinto conocimiento específico, usando tareas con un contenido histórico real y fuertemente significativo para los sujetos, cosa que no se había realizado anteriormente. Para ello, hemos pretendido llevar a cabo análisis exhaustivos tanto cualitativos como cuantitativos, que se han ofrecido en los capítulos anteriores.

A partir de los resultados obtenidos en el capítulo 4 pueden establecerse las siguientes conclusiones. Por lo que se refiere a la conquista de Granada, la mayoría de los adolescentes y los adultos universitarios basan su explicación fundamentalmente en causas

políticas. No obstante, se encuentran una serie de diferencias entre los grupos en lo que se refiere al resto de las causas producidas por ellos. Así, tanto adolescentes como los adultos universitarios de Psicología mencionan básicamente dos tipos de causas en su explicación: políticas, y en menor medida, religiosas; mientras que los universitarios de Biología tienden a producir causas políticas y en menor medida, económicas y relacionadas con la división de los reinos musulmanes. Por su parte, los alumnos de Historia generan cuatro tipos distintos de causas: políticas, económicas, religiosas y relacionadas con la situación musulmana en aquella época. Estos datos revelan que los alumnos con nivel más alto de conocimiento específico tienden a generar un número mayor de causas distintas que el resto de los grupos cuando explican por qué se produjo la conquista de Granada.

Por lo que se refiere a la representación que tienen los sujetos de las distintas causas hemos visto que tanto los adolescentes como los adultos universitarios de Psicología y Biología, tienden a generar una explicación de tipo personalista, centrándose básicamente en las acciones e intenciones de los agentes históricos particulares. En este caso concreto, sus explicaciones pueden hacer referencia a la ambición y deseo de poder por parte de los Reyes Católicos para recuperar los territorios ocupados por los árabes, o bien a la unificación política y religiosa que éstos intentaban llevar a cabo en sus reinos. Por su parte, los universitarios de Historia generan fundamentalmente explicaciones de tipo mixto y, en menor medida estructurales, lo que significa que tienden a situar las acciones de los distintos agentes históricos dentro de un contexto más amplio en el que se incluyen una serie de condiciones políticas, religiosas, económicas, etc., para que se produzcan los eventos o situaciones bajo estudio. Esta diferencia resulta importante ya que indica la tendencia a una mayor contextualización histórica en sus explicaciones.

En cuanto al tipo de causas generadas de manera espontánea por los grupos en sus explicaciones sobre el descubrimiento de América se observa algo similar a lo ocurrido en el caso histórico anterior. En general, los adolescentes y los adultos universitarios de 18-19 años tienden a basar su explicación básicamente en una causa económica. Cabe destacar que las causas políticas sólo llegan a ser mencionadas por la mayoría de los alumnos de 5º de Biología y 5º de Historia. De modo que ambos grupos incluyen tres causas distintas en su explicación: económicas, políticas, y en menor medida, ideológicas y científicas. Estos

datos nos revelan que tanto los alumnos con un nivel alto de conocimiento específico en este dominio, así como los que tienen un nivel de instrucción formal similar centran su explicación del descubrimiento no sólo en causas económicas, sino que también toman en cuenta la influencia de otras causas (políticas, científicas e ideológicas) para que se produjera este evento. Sin embargo, la principal diferencia entre ambos grupos reside en que los expertos en Historia toman en cuenta cuáles eran las condiciones políticas existentes en aquella época en igual medida que las cuestiones económicas.

De igual manera que en el caso anterior, los adolescentes de 13-14, 15-16 años y los adultos universitarios de 18-19 años tienden a generar explicaciones personalistas del descubrimiento de América. Esta representación personalista hace referencia a los motivos económicos relacionados con la búsqueda de la ruta comercial a las Indias, atribuidos principalmente a Colón y los Reyes Católicos. Por su parte, los adultos universitarios de Biología muestran una representación personalista y mixta de las causas que generan; mientras que los expertos en Historia poseen una representación mixta y estructural. Estos datos nos revelan que existe una tendencia a situar las acciones y motivos de los agentes históricos dentro de un contexto histórico y cultural más amplio en función no sólo del conocimiento específico de los sujetos sino que esto también ocurre, aunque en menor medida, entre los sujetos con un nivel de instrucción formal similar.

En relación al grado de importancia dada por los grupos a las distintas causas en sus explicaciones históricas podemos señalar lo siguiente. Si bien en la conquista de Granada no se encuentran diferencias entre los grupos con respecto a la importancia que otorgan a las distintas causas, en general puede decirse que se otorga una mayor importancia a la causa política. Y lo mismo ocurre con la causa económica en el descubrimiento de América, cuando se contrastan con las demás. Por otra parte, los adolescentes más jóvenes tienden a dar una mayor importancia al papel que tuvieron Colón y los Reyes Católicos, mientras que los adultos universitarios de Historia y Biología siguen la tendencia opuesta. Asimismo, estos dos grupos de adultos universitarios, a diferencia de los adolescentes de 15-16 años, valoran como muy importante no sólo a las causas económicas sino también la causa política cuando explican por qué se produjo el descubrimiento de América.

Respecto a la importancia asignada por los distintos grupos a las tarjetas de la toma de Granada podemos concluir que tanto los adolescentes de 13-14 y 15-16 años como los adultos universitarios de 18-19 años no llevan a cabo una valoración diferencial de las distintas causas. Por el contrario, los adultos universitarios de Biología e Historia dan una mayor importancia tanto a la política de expansión seguida por Castilla como a la tarjeta económica, mientras que conceden poca importancia a Boabdil para que se produjera la toma de Granada. Asimismo, los expertos en historia valoran de manera diferencial la situación social y política en que se encontraban los musulmanes cuando se les compara con las dos tarjetas personalistas correspondientes a Boabdil y los Reyes Católicos. Por tanto, podemos concluir que por lo menos en el caso de la toma de Granada tanto los expertos en historia, y en menor medida los sujetos no expertos pero con un nivel de instrucción formal similar, tienden a dar menos importancia a los factores personalistas y a tomar más en cuenta la importancia de los factores más estructurales, relacionados en este caso con cuestiones políticas y económicas.

En cuanto al descubrimiento América hemos visto que los adolescentes de 13-14 años son el único grupo que no hace una valoración diferencial de las tarjetas, otorgando una gran importancia a todo el conjunto de las causas presentadas. El resto de los grupos da una gran importancia a la tarjeta económica en contraste la tarjeta ideológica. Por su parte, los alumnos de 5º de Historia conceden una menor importancia a las causas científicas, ideológicas y personalistas, que a los aspectos económicos implicados en este evento.

En definitiva, los datos obtenidos en esta parte de nuestra investigación muestran que existe una predominancia de explicaciones *históricas más bien pobres* entre los adolescentes y los adultos universitarios no expertos en historia, aunque si bien éstas tienden a ser un poco más elaboradas en el caso de los adultos universitarios con un nivel de instrucción similar al de los expertos. En términos generales, puede decirse que no se encuentran diferencias evolutivas importantes entre los grupos. ¿Cómo podríamos explicar esto? Parece ser que existe una *tendencia* entre los sujetos por explicar los eventos históricos en función de una causa esencial, en función de la que resulta más importante para la representación popular. Con el agregado de que esa causa esencial se tiende a asociar a los motivos y

acciones de los agentes históricos. En este sentido, quizá tengan razón Aron y von Wright cuando sugieren que la relación entre el concepto de acción y producción causal recupera uno de los significados más antiguos de la idea de causa. Así, con frecuencia se tiende a comparar el modo operar de una causa con la actuación de una persona a la que se considera responsable de lo que ha hecho. O probablemente también sea debido a la existencia de la idea implícita de que la historia trata básicamente acerca de las acciones, deseos, intenciones de las personas, como ha sugerido Halldén. Por otra parte, el hecho de que los adolescentes y adultos no expertos en Historia tiendan a formular sus explicaciones históricas en términos de las acciones e intenciones de los agentes nos sugiere también que la comprensión de la historia se realiza de manera narrativa.

La representación de contenidos históricos que hemos estudiado en el capítulo 5 se ha estudiado bajo una perspectiva, tanto historiográfica y educativa como cognitiva, ofrecidas en el capítulo 3 de esta tesis. En esas páginas hemos revisado que los contenidos históricos han sufrido constantemente una serie de cambios importantes en función de los intereses políticos e ideológicos dominantes en las distintas sociedades. Estudios como los realizados por Ferro, Vázquez, Riekenberg, Braslavsky y Ahonen han puesto de manifiesto que la enseñanza de la historia ha sido utilizada por el Estado para moldear la conciencia nacional y poder asegurar con ello, la lealtad de los ciudadanos hacia la nación o hacia la «patria». A partir de estas historias «oficiales» se ha intentado transmitir no sólo un conjunto de contenidos históricos sino también ciertos valores de tipo ideológico y políticos. También hemos visto que en oposición a estas historias «oficiales», han surgido otras «contra-historias» o historias «no-oficiales» en las distintas comunidades o sociedades. Y que dichas historias paralelas han sido, por lo regular, transmitidas a partir de otros medios distintos, como pueden ser por ejemplo, los relatos orales, las conversaciones informales o las publicaciones clandestinas. Por otro lado, hemos revisado los trabajos realizados en los últimos años por Werstch, Tulviste y un grupo de colaboradores, en los que se examina la representación narrativa de los contenidos históricos y escolares. En estos trabajos se ha abordado en profundidad cuál es la representación que tienen los adultos de distintos países sobre algunas situaciones muy significativas que forman parte de la historia -oficial y no

oficial- de sus respectivas naciones.

En base a este marco general, hemos llevado a cabo un análisis detallado de las narrativas generadas por varios grupos de edad y distinto nivel de conocimiento específico sobre dos eventos históricos que han sido considerados tradicionalmente como muy relevantes dentro de la historia política de su país.

Los resultados del capítulo 5 nos muestran una gran consistencia en la representación histórica que tienen los adolescentes y los adultos universitarios de Psicología respecto a la Reconquista y toma de Granada y el descubrimiento de América. En ambos casos, sus narrativas tienden a centrarse en una serie de agentes y episodios básicos. Por lo que se refiere a Granada, hemos visto que el tema central en torno al cual organizan sus narrativas es el de la «recuperación de las tierras perdidas» contenido en el enfoque histórico tradicional de la Reconquista. De modo que su representación tiende a ser básicamente la de una historia épica, en donde los españoles o cristianos luchan infatigablemente durante casi ochocientos años por recuperar las tierras que les habían sido arrebatadas por los árabes. Como protagonistas de esta historia de reconquista aparecen en distintos momentos históricos el rey Don Pelayo, los Reyes Católicos y también Boabdil, aunque en este caso como víctima de sus acciones. Así, la toma de Granada constituye el final de esta larga lucha religiosa y política mantenida entre musulmanes y cristianos. También hemos visto que la representación que tienen los adolescentes más jóvenes sobre este proceso histórico tiende a ser más personalista y anecdótica que la del resto de los grupos, en la que se incluyen una serie de escenas, como pueden ser por ejemplo, la entrega de llaves por parte de Boabdil o la famosa escena donde su madre le recrimina por haber perdido definitivamente el reino.

De igual manera, si bien las narrativas generadas por los adultos universitarios Biología e Historia se estructuran en función del tema de la «recuperación de las tierras perdidas», no obstante, tienden a centrarse en lo que supuso para España la culminación de la Reconquista. Entre sus ideas principales aluden al hecho de que la toma de Granada constituye el final de este largo proceso histórico y que a consecuencia de ello se logra expulsar a los árabes de la península. Una de las principales diferencias entre los enfoques

producidos por los alumnos de Historia y los de Biología consiste en que los primeros sitúan la Reconquista y toma de Granada dentro de un contexto histórico y cultural más amplio. Lo que les sirve para poder justificar, eso sí, con más datos, sus ideas sobre la Reconquista desde la perspectiva historiográfica oficial.

Otra cuestión muy interesante a ser destacada es que con gran frecuencia las narrativas generadas por los alumnos sugieren la existencia de una nación española antes de la llegada de los musulmanes a la península ibérica. Esto hace que muchos de ellos lleguen a mostrar una gran identificación hacia los protagonistas de la historia narrada como si efectivamente se tratase de sus antepasados. Incluso, algunos manifiestan abiertamente el hecho de que los españoles han estado en la península «desde siempre», y que por tal motivo estaban en todo su derecho para recuperar lo que eran «sus tierras». Todo ello nos lleva a pensar que probablemente existe entre los sujetos la teoría implícita de que la nación existe como un ente ontológico incluso antes de que ésta se haya llegado a configurar como tal. Y es probablemente a partir de esta idea que llegan a trazar una línea de continuidad entre el pasado remoto y el presente, a través de una historia compartida por los miembros de dicha nación.

La gran fuerza que tiene el enfoque histórico oficial en la representación de los alumnos queda de manifiesto cuando se les planteó el problema de si lo que se conoce como reconquista significaba realmente recuperar esos territorios perdidos o si, por el contrario, era solamente una conquista más. La mayoría de los adolescentes de 13-14 y 15-16 años, así como los adultos de 1º de Psicología muestran su aceptación al enfoque histórico tradicional; mientras que la mayor parte de los alumnos de Biología muestran una actitud crítica o de rechazo hacia dicho enfoque. Quizá lo más sorprendente es el hecho de que los expertos en Historia sean los que más se resisten a adoptar cualquiera de las posiciones. Una posible explicación podría ser que estos alumnos intentan mantener una posición más objetiva ante el problema planteado y que por tal motivo no llegan a definirse. Sin embargo, el análisis de sus narrativas revela la gran influencia que ejerce el enfoque *histórico tradicional*, a pesar de la utilización que hacen de un conjunto de metaenunciados, los cuales puede decirse forman parte de un tipo de razonamiento más sofisticado que el de los grupos anteriores. Por otra parte, probablemente esta resistencia a mostrar su

aceptación o rechazo al enfoque oficial nos muestra hasta qué punto los alumnos de Historia han aprendido que una de las cuestiones que debe pretender todo historiador cuando analiza y explica los eventos y situaciones históricas es conseguir cierto grado de objetividad. Pero quizá esta búsqueda de objetividad en ocasiones también puede llegar a entenderse como la necesidad de evitar cualquier tipo de valoración ante los hechos.

En cuanto a lo que se refiere al descubrimiento de América, hemos visto que las narrativas generadas por los distintos grupos se estructuran en función de un tema central «la búsqueda de la ruta comercial a las Indias». Al igual que en el caso anterior, este tema se encuentra en correspondencia con la visión histórica oficial existente en torno a este evento. Así, los adolescentes y adultos universitarios de Psicología incluyen en sus narrativas un conjunto de episodios y agentes básicos, en donde las acciones de Colón y los Reyes Católicos cobran especial relevancia. Por su parte, las narrativas generadas por los expertos en Historia, y en menor medida los adultos universitarios de Biología, amplían el escenario en que se produjo el descubrimiento para situarlo dentro de un contexto histórico y cultural más amplio.

Después de todo lo expuesto hasta aquí podríamos preguntarnos, ¿cuál puede ser el origen o las fuentes de las que se nutren las representaciones históricas que tienen los sujetos? Una posible respuesta sería que lo han aprendido en el aula. Sin embargo, creemos que en buena medida las imágenes históricas que poseen los alumnos proceden no sólo de los contenidos escolares sino también de lugares muy distintos como pueden ser las celebraciones nacionales, los monumentos, los relatos transmitidos en forma oral, la cultura popular, la familia o los medios de comunicación. Quizá lo que resulte más sorprendente es la gran fuerza que tienen este tipo de representaciones entre los miembros de una comunidad, y cómo estas ideas históricas llegan a formar parte de la conciencia nacional. Hasta el punto de que dichas representaciones se encuentran muy cercanas a una historia popular «sagrada» con su repertorio acuñado de grandes hombres y episodios célebres, y conteniendo frecuentemente una serie de elementos míticos sobre el pasado.

Un buen ejemplo de ello lo encontramos en el caso del tema de la Reconquista. Si comparamos los contenidos de los libros de texto de los adolescentes podemos observar que

la información ofrecida sobre este tema resulta ser de una naturaleza más abstracta y estructural que la representación histórica elaborada por estos alumnos. Algo similar ocurre también en el caso de los adultos novatos. También cabe destacar que si bien algunos de los textos de historia mantienen una posición historiográfica alternativa a la versión oficial, otros, por el contrario, tienden a mostrar una posición que resulta ser una mezcla entre ambos enfoques. Así por ejemplo, a pesar de que algunos textos dedican un apartado especial a examinar con detalle la idea tradicional sobre la Reconquista y los problemas que plantea su utilización, al mismo tiempo nos encontramos que otros capítulos o apartados se organizan en torno a la versión oficial. Todo ello hace que algunos temas históricos aparezcan bajo epígrafes como «la Reconquista a partir del siglo XIII», mientras que en otros textos se alude explícitamente al hecho de que la conquista de Granada constituía el final de ochocientos años de Reconquista.

Finalmente, queremos añadir que aún quedan muchos interrogantes por resolver en relación al tema de la comprensión de la causalidad histórica. Esperamos que las preguntas que han quedado sin respuesta en este trabajo nos animen a continuar investigando sobre estas cuestiones.

LA CONQUISTA DE GRANADA

1. ¿Qué reino dominaba la península ibérica cuando fue conquistada por los musulmanes?

- a) suevo b) bizantino c) visigodo d) hispanorromano

2. ¿Cuánto tiempo (aprox.) llevaba este reino en la península, antes de que llegaran los árabes?

- a) 50 años b) 200 años c) 500 años d) 1000 años

3. ¿A partir de qué hecho histórico puede decirse que empezó el dominio musulmán en la península ibérica?

- a) batalla del Guadalete
b) batalla de Navas de Tolosa
c) conquista de Toledo
d) conquista de Sevilla

4. ¿Cuánto tiempo estuvieron aproximadamente los árabes en la península?

- a) casi 300 años b) casi 500 años c) casi 100 años d) casi 800 años

5. ¿Qué hecho histórico marcó el final del dominio musulmán en España?

- a) conquista de Granada
b) conquista de Toledo
c) conquista de Sevilla
d) conquista de Córdoba

6. ¿Cómo se llamó al territorio conquistado por los musulmanes?

- a) Califato de Córdoba
b) Estados Taifas
c) Hispania
d) Al-Andalus

7. ¿Qué partes de la península llegaron a pertenecer a los musulmanes en los primeros 20 años de conquista (aprox)?

- a) toda la península
b) toda la península, excepto dos reinos cristianos independientes: Navarra y Aragón.
c) toda la península, salvo pequeños núcleos cristianos en Asturias y los Pirineos.
d) únicamente el sur de la península, correspondiente a lo que hoy es Andalucía.

8. ¿En qué siglo puede decirse que ya estaban formados y consolidados los principales reinos cristianos: Portugal, Castilla, León, Aragón y Navarra?

- a) siglo XII b) siglo VIII c) siglo XV d) siglo X

9. Los musulmanes alcanzaron su mayor esplendor (máximo desarrollo económico, político y cultural) durante:

- a) Reinos de Taifas
b) Califato de Córdoba
c) Reinado de Granada
d) Emirato Independiente

10. ¿Qué consecuencias tuvo para la reconquista la desaparición del reino musulmán más importante?

- a) los musulmanes se dividieron en reinos de Taifas, luchando continuamente contra cristianos, almorávides y bereberes.
- b) los musulmanes se dividen en reinos de Almorávides, perdiendo así mucho poder.
- c) los almohades se unen con los cristianos y adquieren más poder.
- d) los musulmanes se dividieron en reinos de Taifas, aliándose con los almorávides y almohades en su lucha contra los cristianos.

11. ¿Quién conquistó Granada?

- a) Fernando III b) Jaime I c) Reyes Católicos d) Alfonso X

12. ¿Quién fue el último rey de Granada?

- a) Averroes b) AlMutamid c) AlMansur d) Boabdil

13. ¿En qué año se llevó a cabo la Conquista de Granada?

- a) 1248 b) 1340 c) 1492 d) 1031

14. ¿Cuándo podría decirse que empezó lo que se conoce como Reconquista?

- a) cuando los musulmanes invaden la península.
- b) con la victoria de los cristianos en la batalla de Covadonga, encabezados por Pelayo.
- c) tras la victoria de los cristianos en la batalla de Navas de Tolosa.
- d) a partir de la desaparición del califato de Córdoba

15. ¿Qué hecho histórico puede decirse que marca definitivamente la decadencia del poder musulmán en la península?

- a) conquista de Granada
- b) conquista de Toledo
- c) batalla de las Navas de Tolosa
- d) desaparición del califato de Córdoba

16. ¿Qué tipo de sistema socio-político existía en los reinos cristianos de aquella época?

- a) monarquía absolutista b) feudalismo c) repúblicas independientes d) imperio

17. En general, en este sistema socio-político:

- a) los **reyes** administraban la justicia, acuñaban la moneda, cobraban los impuestos, y controlaban en gran medida la vida de los campesinos.
- b) la **burguesía** administraba la justicia, acuñaba la moneda y cobraba los impuestos.
- c) la **iglesia** administraba la justicia, cobraba los impuestos, y controlaba en gran medida la vida de los campesinos.
- d) los **señores feudales** administraban la justicia, cobraban los impuestos, y controlaban en gran medida la vida de los campesinos.

18. La sociedad cristiana estaba constituida fundamentalmente por los siguientes grupos sociales:

- a) nobles y campesinos
- b) nobles, burguesía y pueblo
- c) nobles, campesinos y esclavos
- d) nobles, campesinos y clero

19. Durante los 3 primeros siglos de dominio árabe, la economía de los reinos cristianos estuvo basada principalmente en:

- a) agricultura y ganadería; comercio escaso
- b) agricultura, artesanía y comercio con un desarrollo importante
- c) agricultura, ganadería y comercio con un desarrollo importante
- d) agricultura y artesanía; comercio escaso

20. La economía de la sociedad musulmana se basaba fundamentalmente en:

- a) agricultura y ganadería; comercio escaso
- b) agricultura, artesanía y comercio con un desarrollo importante
- c) agricultura, ganadería y comercio con un desarrollo importante
- d) agricultura y artesanía; comercio escaso

21. La sociedad musulmana mantuvo durante siglos las siguientes características:

- a) sociedad esencialmente rural
- b) sociedad esencialmente rural, aunque a partir del siglo X las ciudades alcanzaron un desarrollo importante.
- c) sociedad esencialmente rural, aunque a partir del siglo XIII las ciudades alcanzaron un desarrollo importante.
- d) predominio de la ciudad sobre el campo

22. La sociedad cristiana mantuvo durante siglos las siguientes características:

- a) sociedad esencialmente rural
- b) sociedad esencialmente rural, aunque a partir del siglo X las ciudades alcanzaron un desarrollo importante.
- c) sociedad esencialmente rural, aunque a partir del siglo XIII las ciudades alcanzaron un desarrollo importante.
- d) predominio de la ciudad sobre el campo

23. Desde un punto de vista cultural, ¿qué consecuencias tuvo la estancia de los musulmanes en la península?

- a) únicamente se desarrolló el arte.
- b) la literatura, filosofía, ciencia y técnica tuvieron muy poco desarrollo.
- c) la literatura, filosofía, ciencia y técnica tuvieron un gran desarrollo, al mismo tiempo que el arte.
- d) sólo la filosofía y la ciencia se desarrollaron.

EL DESCUBRIMIENTO DE AMERICA

1. ¿En aquella época, quiénes controlaban la ruta comercial que conducía a las Indias por el Mediterráneo ?

- a) portugueses b) venecianos c) españoles d) turcos

2. ¿Quiénes controlaban la ruta de Africa?

- a) turcos b) venecianos c) portugueses d) españoles

3. ¿Qué era lo que se comerciaba?

- a) especias b) especias y oro c) especias, oro y sedas d) esclavos

4. ¿Por qué eran tan importantes las especias en aquellos tiempos?

- a) servían para condimentar la comida, por lo que se consideraban un artículo de lujo
- b) servían para conservar los alimentos
- c) como era algo muy raro y extraño en esa época tenían un alto valor en sí mismo
- d) se usaba como moneda para intercambiar productos

5. ¿Hacia donde quería llegar Colón y cómo pensaba hacerlo?

- a) a las Indias, dando la vuelta a la tierra
- b) a las Indias, bordeando África
- c) a la India, dando la vuelta a la tierra
- d) a América, dando la vuelta a la tierra.

6. ¿Qué tipo de sistema socio-político surge en esa época (finales del siglo XV):

- a) monarquía parlamentaria
- b) régimen feudal
- c) estados nacionales
- d) repúblicas independientes

7. Esto quiere decir que:

- a) los señores feudales centralizan el poder, unifican sus territorios y someten a los campesinos.
- b) los reyes centralizan el poder, unifican sus territorios y someten a los señores feudales.
- c) el rey es el jefe del estado, el cual se encuentra organizado en 3 poderes: legislativo, ejecutivo y judicial.
- d) el presidente es el jefe del estado, elegido democráticamente.

8. Este tipo de sistema socio-político empieza a formarse en la época histórica conocida como:

- a) Feudalismo b) Ilustración c) Antigüedad d) Renacimiento

9. De manera general, puede decirse que en esta época (siglo XV) hubo:

- a) aumento de la población y desarrollo de la agricultura.
- b) disminución de la población; desarrollo del comercio y las ciudades.
- c) aumento de la población; desarrollo del comercio y las ciudades.
- d) disminución del comercio y las ciudades.

10. Desde un punto de vista cultural, en esta época:

- a) la ciencia (astronomía, medicina, anatomía), el arte, y la literatura, tuvieron un gran desarrollo.
- b) sólo el arte tuvo un gran desarrollo
- c) la ciencia, el arte, la literatura, tuvieron un desarrollo escaso.
- d) únicamente la ciencia tuvo un gran desarrollo.

11. ¿Qué pensaban los científicos sobre la tierra en esta época (siglo XV)?

- a) que era plana b) que era redonda c) no estaban seguros d) que no tenía fin

12. Los Reyes Católicos eran reyes de:

- a) Castilla y León b) Navarra y Castilla c) Castilla y Aragón d) Navarra y Aragón

13. En esta época, la sociedad estaba constituida fundamentalmente por los siguientes grupos sociales:

- a) nobles, clero y campesinos
- b) nobles, campesinos y comerciantes
- c) nobles, clero, comerciantes y campesinos
- d) nobles, clero, comerciantes, artesanos y campesinos

14. ¿Qué reinos conquistaron y unificaron los Reyes Católicos antes del descubrimiento de América?

- a) Castilla y Aragón
- b) Castilla y Navarra
- c) Castilla, Aragón y Granada
- d) Castilla, Aragón, Navarra y Granada

15. Esta unificación significó que:

- a) todos los reinos estaban bajo los mismos reyes y la misma religión.
- b) España quedó bajo una misma Corona; las leyes, aduanas y órganos de gobierno eran iguales para todos los reinos.
- c) Los reyes mantuvieron la independencia de cada Corona; cada uno de los reinos conservaron sus antiguas leyes, aduanas y sus órganos propios de gobierno.
- d) aunque cada reino tenía su propio rey, las leyes, aduanas y órganos de gobierno eran iguales para todos los reinos.

16. Durante los siglos XIV y XV, la economía del reino de Castilla se basó principalmente en:

- a) agricultura b) comercio c) artesanía d) ganadería lanar

17.¿ Qué fue la Mesta?

- a) organización que agrupaba a los grandes propietarios de tierras de cultivo. Era muy rica y poderosa.
- b) organización que agrupaba a los grandes comerciantes. Era muy rica y poderosa.
- c) organización que agrupaba a los grandes propietarios de rebaños de ovejas. Era muy rica y poderosa.
- d) organización que agrupaba a los grandes artesanos. Era muy rica y poderosa.

18. Los Reyes Católicos deciden expulsar a:

- a) a los judíos
- b) a los judíos y musulmanes
- c) a los musulmanes
- d) a los mudéjares y extranjeros

19.¿ Qué consecuencias tuvo para España la expulsión de los judíos?

- a) se perdió una fuente de riqueza, de sabiduría profesional y cultural, lo cual afectaría negativamente el desarrollo económico posterior de España.
- b) dado que los judíos se dedicaban a tareas tales como el préstamo y la usura, su expulsión supuso un desarrollo económico posterior para España.
- c) aunque se perdió una fuente de sabiduría profesional y cultural, esto no afectó el desarrollo económico posterior de España.
- d) la vida en la Península se desarrolló de igual manera sin los judíos

20. La Corona de Aragón estaba formada por:

- a) Aragón y Cataluña b) Aragón y Navarra c) Aragón, Cataluña, Valencia d) sólo Aragón

21.- La Corona de Castilla estaba formada por:

- a) la actual Castilla-La Mancha
- b) Castilla, León y parte de Andalucía
- c) Castilla y León
- d) Castilla, Navarra, León y parte de Andalucía

LA CONQUISTA DE GRANADA

NOMBRE _____

IMPORTANCIA

Nada Media Mucha



0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6


0--1--2--3--4--5--6

EL DESCUBRIMIENTO DE AMERICA

NOMBRE

--

[illegible]



IMPORTANCIA

Nada Media Mucha

↑

0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6

0--1--2--3--4--5--6

NOMBRE _____

LA CONQUISTA DE GRANADA

IMPORTANCIA

Nada Media Mucha
0 -- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6

TARJETA A

La incapacidad de Boabdil, rey de Granada, para mantener una posición fuerte dentro de su reino.

0 -- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6

TARJETA B

La expansión política de España en esa época, lograda a partir de la unificación de los reinos de Castilla y Aragón, impulsó la conquista de nuevos territorios.

0 -- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6

TARJETA C

La expansión del cristianismo dentro de la península condujo a la unificación religiosa de los reinos de España y la expulsión de los árabes.

0 -- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6

TARJETA D

El debilitamiento social y político del reino de Granada, así como la existencia de continuos enfrentamientos internos hicieron posible la derrota de los musulmanes.

0 -- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6

TARJETA E

La política de expansión económica de Castilla y Aragón condujo a la anexión del reino de Granada, aumentando así su poder económico.

0 -- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6

TARJETA F

La influencia de los Reyes Católicos como líderes de esta empresa, debido a que querían aumentar su poder y riquezas.

IMPORTANCIA

EL DESCUBRIMIENTO DE AMERICA

NOMBRE

Nada Media Mucha

TARJETA A

Las leyendas, mitos y los relatos de viajeros como Marco Polo sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por explorar nuevos territorios.

0--1--2--3--4--5--6

TARJETA B

El gran desarrollo del comercio en esa época impulsó la búsqueda de una nueva ruta hacia las Indias.

0--1--2--3--4--5--6

TARJETA C

La influencia de Colón como impulsor de esta empresa debido a su afán de conocimiento, deseo de grandeza, su inmensa curiosidad y ansia de aventura.

0--1--2--3--4--5--6

TARJETA D

Los grandes avances científicos alcanzados en esa época, así como los medios e instrumentos de navegación: carabela, astrolabio, brújula, etc. hicieron posible los descubrimientos geográficos.

0--1--2--3--4--5--6

TARJETA E

La formación en España de un Estado nacional poderoso, lograda a partir de la unificación territorial, política y religiosa de los reinos de Castilla y Aragón, permitió el inicio de proyectos de expansión.

0--1--2--3--4--5--6

TARJETA F

El control de la ruta de navegación por Africa lograda previamente por el reino de Portugal, promovió la competencia entre reinos.

0--1--2--3--4--5--6

TARJETA G

El deseo de poder y la ambición de riquezas de los Reyes Católicos les motivó a que apoyaran el proyecto de Colón.

0--1--2--3--4--5--6

REFERENCIAS

- Ahonen, S. (1990) *The form of historical knowledge and the adolescent conception of it*. Research Report, 80. Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Ahonen S. (1992) *Clio sans uniform: A study of the post-marxist transformation of the history curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Aron, R. (1961) *Introduction to the philosophy of history*. Boston, Mass.: Beacon Press (Traducción española: Introducción a la filosofía de la historia. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1984).
- Ashby, R. y Lee, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history. En: C. Portal (1987). *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J.I. (1986) La comprensión de la historia: pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- Barbero, A. y Vigil, M. (1978) *La formación del feudalismo en la península ibérica*. Barcelona: Crítica.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G. y Gromoll, E.W. (1989) Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99-158.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G., Sinatra, G.M. y Loxterman, J.A. (1991) Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, 251-276.
- Berti, A.E. (1994) Children's understanding of the concept of state. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berti, A.E. y Bombi, A.S. (1988) *The child's constructions of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, M. (1980) A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Research*, 32, 245-257.
- Booth, M. (1983) Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 101-117.
- Booth, M. (1987) Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching. En: C. Portal (Ed.) *The history curriculum for teachers* Londres: Falmer Press.

- Booth, M. (1994) Cognition in history: A british perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), 61-69.
- Braslvasky, C. (1991) Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En: M. M. Riekenberg (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Braudel, F. (1949) *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. París: Librairie Armand Colin. (Traducción española: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987).
- Brophy, J., Vansledright, B.A. y Bredin, N. (1992) Fifth graders' ideas about history expressed before and after their introduction to the subject. *Theory and Research in Social Education*, 4, 440-489.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Traducción española: *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988)
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Traducción española: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991)
- Burke, P. (Ed.) (1991) *New perspectives on historical writing*. Polity Press. (Traducción española: *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993)
- Burston, W.H. y Thompson, D. (Eds.) (1967) *Studies in the nature and teaching of history*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Carr, R. (1992) El verdadero Colón. *Nexos*, 178, 80-85.
- Carretero, M. (1985) Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En: J. Mayor (Ed.) *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra.
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives y Buenos Aires (Aique, 1994).
- Carretero, M. y Asensio, M. (1988) La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos. En: F. Huarte (Ed.) *Temas de Psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea.
- Carretero, M., Asensio, M. y Pozo, J.I. (1991) Cognitive development, causal thinking and time representation in adolescence. En: M. Carretero, M. Pope, R.J. Simons y J.I. Pozo (Eds.) *Learning and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Carretero, M. y García-Madruga, J.A. (1984) (Eds.) *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.

- Carretero, M. y Jacott, L. (1992) The development of problem solving and causal explanations in history domain. Comunicación presentada en el «XXV International Congress of Psychology», Bruselas. *International Journal of Psychology*, 27, 3-4, 150.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López-Manjón, A. y León, J.A. (1994) Historical knowledge. Cognitive and instructional implications. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instruccional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (1993) Perspectivas actuales en la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. El caso del descubrimiento de América». En: J. A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.) *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (1994) Uses and understanding of historical character's: the case of Columbus. Comunicación presentada en el «*Second International Seminar on History Learning and Instruction*». Madrid: Universidad Autónoma, 24-26 de Julio.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993) Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- Carretero, M. López-Manjón, A. y Jacott, L. (1995) La explicación causal de distintos hechos históricos. En: M. Carretero (1995) *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Argentina: Aique.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (1983) Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia, *Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Eds.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. y Voss, J.F. (Eds.) (1994) *Cognitive and instruccional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, R.D. y Collinson, J.M. (1962) The development of formal thinking in verbal comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 32, 517-518.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. y Farr, M.J. (1988) *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colmenares, G. La batalla de los manuales en Colombia. En: M. Riekenberg (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Danto, A.C. (1965) *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción española, *Historia y Narración*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB,

- 1989).
- Danto, A.C. (1966) The historical individual. En: W.H. DRAY, (Ed.) *Philosophical analysis and history*. Nueva York: Harper & Row.
- Danto, A.C. (1985) *Narration and knowledge*. New York: Columbia University Press.
- De Silva, W.A. (1972) The formation of historical concepts through contextual clues. *Educational Review*, 24, 3, 174-182.
- Delval, J. (1981) La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 35-67.
- Delval, J. (1989) La representación infantil del mundo social. En: E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1994) Stages in the child's construction of social knowledge. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instruccional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Díaz Plaja, F. (1987) *Otra historia de España*. Madrid: Espasa-Calpe
- Dickinson, A.K. y Lee, P.J. (1978) Understanding and research. En: A.K. Dickinson y P.J. Lee (Eds.) *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Dickinson, A.K. y Lee, P.J. (1984) Making sense of history. En: A.K. Dickinson y P.J. Lee y P.J. Rogers (Eds.) *Learning history*. Londres: Heinemann.
- Domínguez, J. (1986) Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Dray, W.H. (1957) *Laws and explanation in History*. London: Oxford University Press.
- Duby, G. (1973) *Le dimanche de Bouvines: 27 juillet 1214*. Paris: Editions Gallimard. (Traducción española: *El domingo de Bouvines*. Madrid: Alianza Editorial, 1988).
- Elliot, J.H. (1963) *Imperial Spain 1469-1716*. England: Penguin Book. (Traducción española: *La España Imperial 1469-1716*. Barcelona: Vicens-Vives, 1986).
- Elton, G.R. (1970) What sort of history should we teach?. En: M. Ballard (Ed.) *New movements in the study and teaching of history*. Londres: Temple Smith.
- Ferro, M. (1981) *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot. (Traducción española: *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990).
- Ferro, M. (1989) Les oublis de l'Histoire. *Communications: La mémoire et l'oubli*, 49, 57-66.

- Frisch, M. (1989) American history and the structures of collective memory: a modest exercise in empirical iconography. *Journal of American History*, 75, 1130-1155.
- Gallie, W.B. (1964) *Philosophy and the historical understanding*. Londres: Chatto & Windus.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books. (Traducción española: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Editorial Paidós, 1993)
- Hallam, R.N. (1967) Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183-202.
- Hallam, R.N. (1969) Piaget and the teaching of history. *Educational Research*, 12, 3-12.
- Hallam, R.N. (1970) Piaget and thinking in history. En: M. Ballard (Ed.) *New movements in the teaching of history*. Londres: Temple Smith.
- Hallam, R.N. (1979) Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, 1-24.
- Halldén, O. (1986) Learning history. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- Halldén, O. (1988) Alternative frameworks and the concept of task. Cognitive constraints in pupils' interpretations of teacher's assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 123-140.
- Halldén, O. (1993) Learner's conceptions of the subject matter being taught. *International Journal of Educational Research*, 19, 317-325.
- Halldén, O. (1994a) Constructing the learning task in history instruction. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halldén, O. (1994b) On the paradox of understanding history in an educational setting. En: G. Leinhardt, I.L. Beck y C. Stainton (Eds.) *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harwich, N. (1991) Imaginario colectivo e identidad nacional: tres etapas en la enseñanza de la historia en Venezuela. En: M. Riekenberg (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Hempel, C.G. (1942) The function of general laws in history. *The Journal of Philosophy*, 39, 35-48. Reimpreso en P. Gardiner (Ed.) *Theories of history*. Nueva York: Free Press of Glencoe, 1959.
- Holt, T. (1990) *Thinking historically: narrative, imagination and understanding*. Nueva York: College Board.

- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955) *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. París: P.U.F. (Traducción española: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972)
- Jacott, L. y Carretero, M. (1993) Historia y relato. La comprensión de los agentes históricos en el «descubrimiento» de («encuentro» con) América. *Substratum*, 2, 21-36.
- Jacott, L. y López-Manjón, A. (1993) Reasoning and causal theories in history. Comunicación presentada en la «Fifth EARLI Conference». Aix en Provence, Francia.
- Jahoda, G. (1963) Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15, 2, 87-104.
- Jurd, M. (1978a) Concrete and formal operational thinking in history. En: J.A. Keats, K.F. Collis y G.S. Halford (Eds.) *Cognitive development: research based on a neo-piagetian approach*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Jurd, M. (1978b) An empirical study of operational thinking in history type material. En: J.A. Keats, K.F. Collis y G.S. Halford (Eds.) *Cognitive development: research based on a neo-piagetian approach*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Köning, H.J. (1991) Los «caballeros andantes del patriotismo». La actitud de la Academia Nacional de la Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social. En: M. Riekenberg (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Kuhn, D., Pennington, N. y Leadbeater, B. (1983) *Adult thinking in developmental perspective: the sample case of the juror reasoning*. En: P. Baltes y O. Brim (Eds.) *Life-span developmental psychology*. Vol. V. Nueva York: Academic Press. (Versión española en: M. Carretero, J. A. García Madruga (Eds.) *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza, 1984).
- Kuhn, D. Weinstock, M. y Flaton, R. (1994) Historical reasoning as theory evidence-coordination. En: M. Carretero y J. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leadbeater, B. y Kuhn, D. (1989) Interpreting discrepant narratives: hermeneutics and adult cognition. En: J.D. Sinnott (Ed.) *Everyday problem solving*. Nueva York: Prager.
- Lee, P.J. (1978) Explanation and understanding in history. En: A.K. Dickinson y P.J. Lee (Eds.) *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Lee, P.J. (1984) Historical imagination. En: A.K. Dickinson, P.J. Lee y P.J. Rogers (Eds.) *Learning history*. Londres: Heinemann.

- Lee, P.J., Dickinson, A.K., Ashby, R. (1994) Project Chata: concepts of history and teaching approaches: 7 to 14. Comunicación presentada en el «*Second International Seminar on History Learning and Instruction*». Madrid: Universidad Autónoma, 24-26 de Julio.
- Le Goff, J. (1977) *Storia e memoria*. Turin: Giulio Einaudi Editore. (Traducción española: *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós, 1991)
- Leinhardt, G. (1993b) Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 46-74.
- Leinhardt, G., Beck, I.L. y Stainton, C. (1994) (Eds.) *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- León, J. A., López-Manjón, A. y Carretero, M. (1990) El desarrollo intelectual durante la adolescencia: las operaciones formales. En: J. García Madruga y P. Lacasa (Eds.) *Psicología Evolutiva*, vol. II. Madrid: UNED.
- Lloyd, C. (1986) *Explanations in social history*. Oxford: Basil Blackwell.
- Manninen, J y Toumela, R. (Eds.) *Essays on explanation and understanding*. Dordrecht: Reidel (Traducción española: *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial, 1980)
- McKeown, M.G. y Beck, I.L. (1990) The assesment and characterization of young learner's knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27, 688-726.
- Megill, A. (1989) Recounting the past: description, explanation and narrative in historiography. *American Historical Review*, 94, 3, 627-653.
- Mink, L. O. (1965) The autonomy of historical understanding. En: W.H. Dray (Ed.) (1966) *Philosophical analysis and history*. Nueva York: Harper & Row.
- Mink, L. O. (1987) *Historical understanding*. Editado por B. Fay, E.O. Golob y R.T. Vann. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Mink, L. O. (1978) Narrative form as a cognitive instrument. En: R.H. Canary y H. Kozicki (Eds.) *The writing of history: literary form and historical understanding*. Madison: University of Wisconsin Press.
- O'Gorman, E. (1958) *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peel, E.A. (1965) Intellectual growth during adolescence. *Educational Review*, 17, 3, 169-180.
- Peel, E.A. (1967) Some problems in the psychology of history teaching I: Historical ideas and concepts. En: W. H. Burston y D. Thompson (Eds.) *Studies in the nature and*

- teaching of history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Peel, E.A. (1971) *The nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press.
- Perfetti, C.A., Britt, M.A., Rouet, J., Georgi, M.C. y Mason, R.A. (1994) How students use texts to learn about historical uncertainty. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instruccional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pontecorvo, C. y Girardet, H. (1993) Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11 (3-4), 365-395.
- Portal, C. (Ed.) (1987) *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- Portal, C. (1983) Empathy as an aim for curriculum: lessons from history. *Journal of Curriculum Studies*, 15, 3, 303-310.
- Pozo, J.I. (1985) *Teorías y reglas de inferencia en la solución de problemas causales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pozo, J.I., Asensio, M. y Carretero, M. (1986) ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 23-41.
- Pozo, J.I. y Carretero, M. (1983) El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.
- Pozo, J.I. y Carretero, M. (1987) Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.
- Pozo, J.I. y Carretero, M. (1989) Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Pozo, J.I., Carretero, M. y Asensio, M. (1983) Cómo enseñar el presente para entender el pasado. Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 55-68.
- Prats, J. (1989) Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía 75» e «Historia 13-16». En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Preiswerk, R. y Perrot, D. (1975) *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. París: Anthropos.
- Rhys, W.T. (1972) Geography and the adolescent. *Educational Review*, 24, 3, 183-195.
- Ricoeur, P. (1983) *Temps et Récit*. Vol. I: L'histoire et le récit. París: Éditions du Seuil.

- (Traducción española: *Tiempo y narración*. Vol. I. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987).
- Riekenberg, M. (1991) (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Rivière, A. (1994) The cognitive construction of history. En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rivière, A. Nuñez, M., Barquero, B. y Fontela, F. (en prensa) Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: a developmental perspective. Comunicación presentada en el «*Second International Seminar on History Learning and Instruction*». Madrid: Universidad Autónoma, 24-26 de Julio.
- Rosa, A. ¿What do people consume history for? (if they do): Learning history as a process of knowledge consumption and construction of meaning. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rüsen, J. (1994/1995) *Making sense of history: interdisciplinary studies in the structure, logic and function of historical consciousness. An intercultural comparison*. Center for Interdisciplinary Research (ZiF). Bielefeld University, Germany: Zentrum für interdisziplinäre Forschung.
- Seixas, P. (1993) Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 3, 301-327.
- Seixas, P. (1994) When psychologists discuss historical thinking: a historian's perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), 107-109.
- Shemilt, D. (1980) *History 13-16: Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983) The devil's locomotive. *History and Theory*, 22, 1-18.
- Shemilt, D. (1984) Beauty and the philosopher: empathy and history in classroom. En: A. K. Dickinson, P. J. Lee, y P. J. Rogers, (Eds.) *Learning history*. Londres: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987) Adolescent ideas about evidence and methodology in history. En: C. Portal (Ed.) *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- Stone, L. (1979) The revival of narrative: reflections on a new old history, *Past and Present*, 85, 3-24.
- Topolski, J. (1991) Towards an integrated model of historical explanation. *History and Theory*, 30, 324-338.

- Topolski, J. (1994) The structure of historical narratives and the teaching of history. Comunicación presentada en el «*Second International Seminar on History Learning and Instruction*». Madrid: Universidad Autónoma, 24-26 de Julio.
- Tulviste, P. y Wertsch, J. (1994) Official and unofficial histories: the case of Estonia. *Journal of narrative and life History*, 4 (4), 311-329.
- Vázquez, J. (1970) *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vázquez, J. (1991) Textos de historia al servicio del nacionalismo. En: M. Riekenberg (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Vicens Vives, J. (1968) *Aproximación a la Historia de España*. Barcelona: Vicens Vives.
- Veyne, P. (1971) *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie. Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Editions du Seuil. (Traducción española: *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1984).
- von Wright, G.H. (1971) *Explanation and understanding*. Cornell: Cornell University Press. (Traducción española: *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial, 1979).
- von Wright, G.H. (1976) Replies. En: J. Manninen y r. Toumela (Eds.) *Essays on explanation and understanding*. Dordrecht: Reidel (Traducción española: *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial, 1980)
- Voss, J.F., Blais, J., Means, M.L., Greene, T.R. y Ahwesh, E. (1986) Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals. *Cognition and Instruction*, 3(4), 269-302.
- Voss, J.F., Carretero, M., Kennet, J. y Silfies, L. (1994) The collapse of the Soviet Union: a case study in causal reasoning. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) (1994) *Cognitive and instruccional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Voss, J.F., Wiley, J. y Carretero, M. (1995) Acquiring intellectual skills. *Annual Review of Psychology*, 46, 155-181.
- Walsh, W.H. (1967) *An introduction to the philosophy of history*. Londres: Hutchinson. (Traducción española: *Introducción a la filosofía de la historia*. México: Siglo XXI, 1991).
- Wertsch, J.V. (1994) Struggling with the past: some dynamics of historical representation. En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instruccional processes in history and the social sciences*. Hillsdale: Erlbaum.

- Wertsch, J.V. y O'Connor, K. (1994) Multivoicedness in historical representation: American college students' accounts of the origins of the United States. *Journal of narrative and life history*, 4 (4), 295-309.
- Wertsch, J.V. y Rozin, M. (1994) The russian revolution: official and unofficial accounts. Comunicación presentada en el «*Second International Seminar on History Learning and Instruction*». Madrid: Universidad Autónoma, 24-26 de Julio.
- Werz, N. (1991) Reflexiones sobre la imagen de Bolívar y la enseñanza de la historia en Venezuela. En: M. Riekenberg (Ed.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- White, H. (1973) *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1987) *The content of the form. Narrative discourse and historical representation*. Baltimore: The Hopkins University press. (Traducción española: *El contenido de la forma*. Barcelona: Editorial Paidós, 1992).
- White, H. (1981) The value of narrativity in the representation of reality. En: W.J.T. Mitchell (Ed.) *On narrative*. Chicago: Chicago University Press
- Wineburg, S.S. (1991a) Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wineburg, S.S. (1991b) On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S.S. (1994) Out of our past and into our future -the psychological study of learning and teaching history. *Educational Psychologist*, 29,2, 57-60.
- Zea, L. (1989) (Comp.) *El descubrimiento de América y su sentido actual*. México: Fondo de Cultura Económica.

EN EL DIA DE LA FECHA, EL TRIBUNAL QUE SUSCRIBE, ACORDE
LA PRESENTE T. SIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE APTO. CUM LAUDE POR UNANIMIDAD
MADRID, 5 de julio de 1995

EL PRESIDENTE,

M. A. del

EL SECRETARIO,

Juan P.

FDO. JUAN DEL VAL

FDO. JUAN IGNACIO POZO

PRIMER VOCAL,

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL,

Antonio R. de las Heras

Alfredo Raza

Juan Pozo

FDO. Alfredo Raza

FDO. Juan Pozo